

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Représentations orthographiques d'élèves de première année du primaire

par

Mélanie Bourque

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

M. Éd.

Maîtrise en adaptation scolaire et sociale

Décembre 2011

© Mélanie Bourque, 2011

CRP-Education

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Représentations orthographiques d'élèves de première année du primaire

Mélanie Bourque

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

(Carole Boudreau) Directrice de recherche

(Marie-France Morin) Autre membre du jury

Essai accepté le _____

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	7
INTRODUCTION	8
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	10
1. L'ÉCRITURE AU COEUR DES APPRENTISSAGES	10
1.1 Difficultés en écriture.....	11
1.2 Contexte de la recherche	12
1.3 Problème général de recherche	13
1.4 Questions générales de recherche	14
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE THÉORIQUE	15
1. L'ÉLÈVE À RISQUE	15
1.1 Origine du concept	15
1.2 Concept d'élèves à risque en milieu scolaire	16
2. L'ORTHOGRAPHE.....	17
3. APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE	18
3.1 Métacognition.....	18
3.2 Stratégies métacognitives entourant l'orthographe.....	19
3.3 Rôle de la mémoire	20
4. REPRÉSENTATIONS ORTHOGRAPHIQUES	21
4.1 Traitement phonologique	23
4.2 Traitement morphologique.....	21
4.3 Régularités orthographiques.....	22
4.4 Fréquence et analogie.....	24

5.	L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE	24
5.1	Conscience phonologique	25
5.2	Apprentissage du nom et du son des lettres	25
5.3	Orthographe approchées	26
5.4	Enseignement explicite	27
5.4.1	Connaissances antérieures	28
5.4.2	Activité didactique.....	28
5.5	Interventions spécifiques.....	29
6.	RÉSUMÉ	30
7.	QUESTION SPÉCIFIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	30
TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE		32
1.	CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	32
2.	ÉCHANTILLONNAGE DE RECHERCHE.....	32
3.	OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	33
3.1	Activités d'écriture	33
3.2	Entretien métacognitif.....	34
4.	CALENDRIER DE LA RECHERCHE	34
5.	MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	35
QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....		36
1.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES DICTÉES DE MOTS	36
1.1	La première dictée de mots	36
1.1.1	Les élèves en difficulté	38
1.1.2	Les élèves forts	39

1.2	La deuxième dictée de mots	40
1.2.1	Les élèves en difficulté	41
1.2.2	Les élèves forts	42
2.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ENTOURANT L'ÉCRITURE D'UNE PHRASE	43
2.1	Les élèves en difficulté.....	44
2.2	Les élèves forts.....	45
3.	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	46
3.1	Les stratégies métacognitives préconisées par les élèves.....	46
3.1.1	Les élèves en difficulté	46
3.1.2	Les élèves forts	48
3.1.3	Comparaison des stratégies entre les deux groupes d'élèves	48
3.2	L'interprétation des résultats	51
3.2.1	La mémoire.....	51
3.2.2	Le traitement phonologique.....	52
3.2.3	Les autres stratégies métacognitives.....	52
4.	EN RÉSUMÉ	53
5.	NOS RECOMMANDATIONS	54
5.1	Développer la conscience phonologique.....	54
5.2	Stimuler la mémoire.....	54
5.3	L'enseignement explicite et la modélisation	55
	CONCLUSION	56
	ANNEXE A - LISTE DE MOTS À ORTHOGRAPHIER.....	63

ANNEXE B - FICHES D'ACTIVITÉS COMPLÉTÉES PAR LES ÉLÈVES LORS DE LA DICTÉE ET DE L'ÉCRITURE D'UNE PHRASE: PREMIÈRE ENTREVUE MÉTACOGNITIVE.....	64
--	-----------

ANNEXE C - FICHES D'ACTIVITÉS COMPLÉTÉES PAR LES ÉLÈVES LORS DE LA DICTÉE ET DE L'ÉCRITURE D'UNE PHRASE: DEUXIÈME ENTREVUE MÉTACOGNITIVE.....	73
--	-----------

ANNEXE D - TABLEAUX PRÉSENTANT LES PHRASES COMPOSÉES PAR LES ENFANTS ET LES STRATÉGIES EMPLOYÉES.....	82
--	-----------

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Termes orthographiés par les enfants lors de la première dictée	37
Tableau 2	Stratégies d'écriture employées par les élèves lors de la première dictée de mots	38
Tableau 3	Termes orthographiés par les enfants lors de la deuxième dictée	40
Tableau 4	Stratégies d'écriture employées par les élèves lors de la deuxième dictée de mots	41
Tableau 5	Phrases composées par les enfants au cours des deux entrevues	43
Tableau 6	Comparaison des faits observés au niveau des stratégies métacognitives	49
Tableau 7	Première phrase composée par ER1 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées.	83
Tableau 8	Deuxième phrase composée par ER1 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées	83
Tableau 9	Première phrase composée par ER2 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées	84
Tableau 10	Deuxième phrase composée par ER2 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées	84
Tableau 11	Première phrase composée par EF1 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées	85
Tableau 12	Deuxième phrase composée par EF1 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées	85
Tableau 13	Première phrase composée par EF2 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées	86
Tableau 14	Deuxième phrase composée par EF2 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées	86

AVANT-PROPOS

Je remercie sincèrement Madame Carole Boudreau, pour le soutien précieux et l'aide constructive qu'elle m'a apportée tout au long de ce travail de recherche. Ses encouragements, ses critiques et ses conseils m'ont guidée et m'ont permis de relever les défis rencontrés. Sa générosité et sa disponibilité m'ont touchée, ce qui me rend comblée d'avoir eu la chance de travailler avec une personne si dévouée. Je tiens également à la remercier de m'avoir initiée au travail de recherche qui m'a amenée à déceler un intérêt qui m'était inconnu.

Je sou mets également mes remerciements à madame Suzanne pour sa précieuse collaboration à la réalisation de mon expérimentation et pour son partage de connaissances. Sans oublier, les cinq petits élèves qui ont gentiment accepté de participer à ce projet de recherche et qui ont rendu cette expérience enrichissante. De même, je démontre de la gratitude envers les parents qui m'ont autorisée à administrer les activités à leur enfant.

Je tiens affectueusement à remercier mon conjoint, Danny, qui m'a encouragée tout au long de cette formation universitaire et qui m'a poussée à persévérer vers l'atteinte de mes buts. Son écoute, sa confiance, sa motivation, son support et sa joie de vivre m'ont permis de mener à terme cette maîtrise.

Enfin, à toutes les personnes qui ont cru en moi et qui m'ont envoyé l'énergie nécessaire pour terminer ces deux années de formation universitaire. Votre appui et vos encouragements ont été des plus précieux.

INTRODUCTION

Depuis la création de l'homme, l'écriture permet de communiquer et de garder des traces du passé. Au fil du temps, cette forme d'art a évolué, et ce, sous l'influence des diverses cultures et sociétés. À ce propos, Cusson (2002) et Barré-de Miniac (2003) soulignent que le système alphabétique et littéraire québécois de langue française ne cesse d'évoluer et de muter en raison des écritures migrantes et des avancées technologiques. Ainsi, des changements se produisent encore aujourd'hui autant sur la nature, les règles grammaticales ou le vocabulaire formant notre système linguistique. Pourtant, malgré cette évolution, la maîtrise de l'écriture n'est pas simple et demande l'exploitation de diverses stratégies cognitives. En effet, lorsque nous analysons les compétences de différents individus relativement à cette discipline, les habiletés diffèrent et des difficultés s'observent pour certains en fonction du niveau de développement moteur, perceptif, intellectuel et affectif de chacun (Le Roux, 2003).

Or, ces différents niveaux de performance associés à la maîtrise de l'écriture ont attiré notre regard. En effet, nos expériences dans les milieux scolaires nous ont amenés à percevoir une variation considérable dans la réussite des élèves en écriture. Curieusement, malgré un parcours et un enseignement similaire, des difficultés ressortent chez certains enfants, alors que d'autres atteignent facilement les attentes fixées. Certes, les talents et les forces de chaque individu y sont pour quelque chose, mais il se peut que les stratégies, les réflexions et les méthodes de travail mises à profit influencent également le niveau de compétence de chacun. Nous voulons donc, par ce projet de recherche, interroger de jeunes scripteurs pour connaître les stratégies cognitives et les connaissances qu'ils exploitent, afin de vérifier les liens pouvant exister entre la performance des élèves en orthographe et les stratégies qu'ils utilisent. Cette exploration a comme but de déterminer des sources possibles d'interventions.

En ce sens, le premier chapitre fera état de la problématique ayant suscité notre intérêt, donc des difficultés orthographiques rencontrées chez les élèves du primaire. Le second recensera les faits discutés dans les écrits, par le cadre théorique, à propos des

concepts d'élèves à risque, de l'orthographe, des stratégies permettant l'apprentissage de l'orthographe, des représentations orthographiques et de l'enseignement de l'orthographe. Finalement, le troisième chapitre énoncera les différentes étapes rattachées à notre expérimentation, d'où découlent une dictée de mots et un entretien métacognitif, pour se conclure par la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous définirons la problématique associée à notre projet de recherche. Nous soulignerons tout d'abord l'importance de l'écriture dans l'apprentissage scolaire et nous traiterons des causes associées aux difficultés d'apprentissage. Nous aborderons ensuite les difficultés orthographiques qui prévalent dans nos milieux scolaires et nous amorcerons la description de notre problématique. Enfin, nous préciserons les questions générales qui seront discutées dans le cadre théorique.

1. L'ÉCRITURE AU COEUR DES APPRENTISSAGES

L'écriture est une tâche omniprésente dans les activités d'apprentissage des élèves, tout en étant à la première loge lors des évaluations. En effet, une bonne partie des enseignements requièrent des traces écrites qui s'expriment sous forme de prise de notes, de fiches d'activités, d'examens, de rédaction, de commentaires, de résumer de texte ou de composition, sans oublier les devoirs et les preuves d'études qui doivent être complétés hebdomadairement. Par conséquent, que ce soit en période d'apprentissage, d'évaluation, d'enrichissement ou de divertissement, l'écriture est présente. Pourtant, des recherches (Bézu, 2010; Pacton, 2008; Stanké, Flessas et Ska, 2008; Catach, 2003) stipulent que l'écriture est un processus complexe pour les enfants et que le travail cognitif associé à cette tâche est comparable à celui lié à une résolution de problème. Voyant cela, il est possible que les caractéristiques sociocognitives de chaque individu présupposent une différence considérable au niveau de la maîtrise de la compétence à « écrire des textes variés » (Ministère de l'Éducation, 2001, p.76). Ainsi, comme certains enfants n'arrivent pas à atteindre les attentes fixées par le *Programme de formation de l'école québécoise*, qui se veulent pourtant « centrées sur les apprentissages essentiels que doit réaliser l'élève du début du XXI^e siècle » (*Ibid.*, p.2), il importe de réfléchir à ce problème. À ce propos, nous avons interrogé la littérature pour connaître les raisons pouvant expliquer ces difficultés en écriture.

1.1 Difficultés en écriture

Bien que quelques chercheurs (Habimana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999) rapportent que pour certains jeunes, les difficultés d'apprentissage proviennent de causes génétiques et biologiques, telles qu'une maladie, un handicap ou un dysfonctionnement quelconque, ou de causes environnementales caractérisées par le milieu familial, social ou culturel, notre étude ne s'applique pas à ces catégories d'élèves. Nous nous intéressons plus spécifiquement aux causes pouvant être observées lorsque l'enfant est en classe. À ce propos, en excluant les difficultés d'écriture liées aux troubles, d'autres facteurs, tels que la motivation et le type d'enseignement, peuvent expliquer certaines sources du problème.

Par exemple, au plan motivation, Archambault et Chouinard (2003) de même que Good et Brophy (2003), ont perçu des effets sur la réussite des élèves. De là, ils ont observé qu'elle peut avoir une incidence importante sur les performances de l'enfant puisqu'elle est interreliée aux habiletés métacognitives et d'autorégulation des apprentissages. Il est donc possible que « les problèmes métacognitifs ou de mauvaise gestion des processus d'apprentissages entraînent chez les élèves le sentiment de ne pas contrôler leurs apprentissages » (Saint-Laurent, 2008), ce qui peut rendre difficile le développement de nouvelles compétences et mener à l'échec d'une discipline telle que l'écriture. Quant à la réussite scolaire, elle affecte à la fois l'estime de soi (Maltais et Herry, 1997) et la perception qu'à l'élève de ses compétences (Raymond, 2004). Conséquemment, la motivation, l'estime de soi et la perception de l'enfant peuvent avoir un impact important sur les habiletés d'un scripteur.

En ce qui concerne le type d'enseignement, Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) stipulent qu'il existe une relation entre l'enseignement et l'apprentissage motivée par plusieurs effets comme le climat de classe, la discipline, le temps consacré à l'apprentissage, les modalités de l'évaluation, la méthode d'enseignement et la clarté des consignes. En plus des caractéristiques rattachées à l'enseignement, Amédéo (2009) mentionne qu'il existe un effet-enseignant qui suggère que chaque enseignant ne favorise

pas forcément la progression des apprentissages de tous ses élèves. À ce propos, nous croyons que la personnalité, l'opinion et la dynamique propre à chaque titulaire de classe font en sorte que les enfants apprennent différemment d'un milieu à l'autre. Certes, l'environnement scolaire et l'enseignement reçu peuvent également influencer les performances en écriture des enfants.

Compte tenu de ce qui précède, il est clairement démontré que l'origine des difficultés d'apprentissage réfère à une multitude de facteurs et de causes (Laurier et Picard, 1999; Saint-Laurent, 2008; Stormont, 2002). C'est pourquoi nous avons décidé de nous pencher sur un aspect de cette problématique. En ce sens, notre intérêt se porte sur les stratégies et les connaissances métacognitives entourant le développement de la compétence orthographique. Nous souhaitons également, en raison de tous ces facteurs influents, définir l'élève à risque qui fréquente nos classes régulières. En outre, nous voulons caractériser l'enfant avec qui nous œuvrons au quotidien et pour lequel nous cherchons à pallier les difficultés.

1.2 Contexte de la recherche

En 2005, 27 % des élèves québécois de 6^e année du primaire ont échoué en orthographe d'usage et grammaticale (Jalbert, 2006). Cette donnée corrobore le discours entendu dans les milieux scolaires que nous fréquentons puisque plusieurs enseignants déplorent les méprises orthographiques commises par leurs élèves dans les tâches d'écriture. En effet, comment expliquer, à titre d'exemples, que des élèves de 6^e année ne réussissent pas ou parviennent difficilement à orthographier des mots appris au premier cycle? Pourquoi ne perçoivent-ils pas toujours le rapport morphologique caractérisant deux mots de même famille? Devant ce fait, nous trouvons pertinent et actuel d'étudier cette problématique, qui coïncide avec les résultats de l'épreuve d'écriture en français rapporté par Jalbert (2006). Comme cette statistique le démontre, plusieurs élèves terminent leur primaire en éprouvant de nombreuses difficultés en orthographe, alors que d'autres, ayant reçu le même enseignement, ont plus de facilité. À ce propos, nos expériences auprès des élèves de 6^e année nous ont permis de percevoir qu'il est vrai que

la maîtrise de l'orthographe s'avère un enjeu de taille pour certains élèves qui vont faire leur entrée au secondaire. C'est d'ailleurs cette réalité qui nous a amenés à formuler notre problème général de recherche.

1.3 Problème général de recherche

Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007) énonce que la réussite scolaire des élèves se mesure en grande partie au niveau des compétences développées en lecture et en écriture. Conséquemment, un enfant qui ne maîtrise pas les habiletés liées à ces disciplines se voit voué à l'échec, et ce, même s'il semble atteindre les attentes fixées dans les autres matières enseignées. De même, Manesse, Cogis, Dorgans et Tallers (2007) ont démontré qu'il existe une forte corrélation entre la maîtrise de l'orthographe et la réussite scolaire. Selon eux, cette relation découle du fait que l'orthographe suppose un rapport métalinguistique à la langue. Enfin, Bromley (2007) énonce que la production orthographique mobilise une énergie cognitive faisant en sorte que tous les aspects du processus d'écriture se voient affectés par un problème d'orthographe. Ces propos démontrent donc l'importance liée à la compréhension des difficultés entourant les composantes associées aux tâches de lecture et d'écriture. Or, les résultats des recherches dans le domaine de l'écrit nous permettent de constater que, contrairement à la réussite en lecture (Ecalte et Magnan, 2002; Ecalte, 2000; Presley, 2000; Demont et Gombert, 2004), les précurseurs de la réussite en écriture sont beaucoup moins documentés.

C'est pourquoi, comme c'est le cas pour la lecture, il nous semble pertinent de mieux connaître les entraves possibles aux difficultés en écriture pour être en mesure de suggérer des mesures préventives. Nous savons que plusieurs études (Morin, 2002; David, 2003; Pasa, Creuset et Fijalkow, 2006) ont été réalisées pour comprendre le travail cognitif entourant l'activité scripturale. Toutefois, il serait pertinent d'approfondir nos connaissances en cernant les habiletés qui facilitent l'apprentissage de l'orthographe et qui assurent une compréhension des premiers concepts nécessaires au développement de cette compétence.

Nous savons que l'écriture de la langue française est très complexe (Bézu, 2010; Pacton, 2008; Stanké, Flessas et Ska, 2008; Cogis, 2005). En effet, notre système alphabétique est inconstant et demande l'exploitation de plusieurs procédures pour permettre une maîtrise des règles orthographiques. Alors que, certains élèves développent des stratégies métacognitives (comme des démarches, des trucs, des règles, des concepts ou autres) leur permettant de bien répondre aux exigences des programmes de formation, d'autres arrivent difficilement à appliquer les règles qui régissent l'écriture de mots et de textes. Nous croyons donc qu'il serait judicieux de comparer les stratégies métacognitives des élèves forts en écriture de mots à ceux qui présentent des difficultés, et ce, dès le début des apprentissages liés à l'écrit. En ce sens, une analyse des connaissances et des habiletés pourrait expliquer une partie de la réussite ou de l'échec dans cette discipline. Enfin, nous pensons qu'en comparant leur raisonnement, leur action et leur compréhension nous serons en mesure de mieux comprendre les stratégies métacognitives qu'ils préconisent dans une tâche d'écriture, ce qui aura comme effet d'accroître la qualité des interventions posées auprès de ceux en difficulté.

1.4 Questions générales de recherche

Compte tenu de la complexité entourant la production orthographique et considérant notre désir de connaître le travail métacognitif motivant l'écriture des mots, nous poursuivrons notre recherche empirique en explorant certaines questions :

- 1) Quelles caractéristiques rejoignent le concept de l'élève à risque?
- 2) Quelles stratégies métacognitives sont mises à contribution lors de l'écriture de mots?
- 3) Quelles sont les représentations orthographiques observées chez les enfants de 6 et 7 ans?
- 4) Quelles pratiques pédagogiques stimulent le développement de la compétence orthographique?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous résumerons les résultats des études soulevées par notre recension des écrits. Dans un premier temps, nous définirons le concept d'élèves à risque pour motiver le choix de notre échantillon. Dans un deuxième temps, nous passerons en revue les écrits scientifiques soutenant différents concepts liés à l'orthographe nous permettant d'une part, d'énumérer les représentations orthographiques observées chez le jeune enfant et, d'autre part, de détailler les stratégies métacognitives rattachées à l'activité scripturale. Nous traiterons ensuite des pratiques enseignantes soutenant le développement de la compétence orthographique. Enfin, nous préciserons la question de recherche et les objectifs poursuivis par notre étude.

1. L'ÉLÈVE À RISQUE

Pour faciliter la sélection de nos participants et pour s'assurer de bien délimiter les objectifs de notre étude, il est essentiel de bien définir le concept d'élèves à risque. Les sections suivantes nous insistent, d'une part à comprendre l'origine de ce concept, d'autre part, à recenser les définitions qui alimentent les politiques éducationnelles actuelles.

1.1 Origine du concept

L'origine du concept d'élèves à risque est clairement définie par Tessier et Schmidt (2007) qui soutiennent que ce sont les études épidémiologiques en médecine qui sont à la base de ce concept, en référence aux facteurs de risque et de protection liés aux diverses maladies ou déficiences. Au fil du temps,

ce concept a été étendu à divers domaines des sciences humaines (Trudel et Puentes- Neuman, 2000), à l'intérieur desquels la nature du risque a pris des connotations particulières : individus à risque d'éprouver des difficultés d'adaptation sociale, de développer des problèmes de santé mentale et, plus récemment, de vivre l'échec et le décrochage scolaire (Langevin, 1992;

ministère de l'Éducation du Québec, 2000; Saint-Laurent, 2001). (*Ibid.*, p.561)

L'émergence de ce concept relativement aux sciences humaines a donné suite à plusieurs études, théories et réflexions (Langevin, 1992; Trudet et Puentes-Neuman, 2000 et Saint-Laurent, 2001). Or, c'est la perspective de prévention qui a influencé les définitions de l'élève à risque qui alimentent aujourd'hui nos programmes d'éducation.

1.2 Concept d'élèves à risque en milieu scolaire

À ce propos, Tessier et Schmidt (2007) introduisent le concept d'élèves à risque en milieu scolaire en portant attention à la réforme actuelle de l'éducation au Québec. Selon la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999), l'orientation visée consiste à « aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification » (p.17). Cette mission témoigne de la préoccupation de l'attention qui sera portée à ces élèves et du soutien qui leur sera offert, ce qui aura une incidence sur les définitions citant l'élève à risque.

À cet égard, le MELS (2007) mentionne que :

l'élève à risque est celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise. (p.24)

De son côté, la Fédération des syndicats de l'enseignement (2009) définit cette clientèle comme :

des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire et de leur scolarisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. (p.7)

D'autre part, pour plusieurs auteurs (Saint-Laurent, 2008; Goupil, 2007; Legendre, 2005), ces élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage sont ceux qui présentent un retard significatif au niveau des apprentissages scolaires sans que ces difficultés ne soient associées à une déficience sensorielle, physique ou intellectuelle.

Considérant toutes ces descriptions et devant la diversité des critères établis pour cibler l'élève à risque, nous nous rapporterons aux caractéristiques fournies par le MELS (2007) pour définir les élèves à risque participant à cette étude. Ce choix est motivé par le fait que c'est cette définition qui est utilisée, pour cibler les élèves en difficulté, dans le milieu scolaire qui sera visité dans la phase expérimentation de notre étude.

2. L'ORTHOGRAPHE

Qu'en est-il maintenant du concept de l'orthographe? Des auteurs le définissent comme étant la « manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée » (Arrivé, Gadet et Galmiche, 1986, p.443). Dans cette même perspective, Catach (1980) stipule qu'il correspond à la

manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). [...] L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses. (p.16)

Pour Strauss-Raffy (2004), l'orthographe peut « être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres ou autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant » (p. 123). Pour ainsi dire, l'orthographe constitue chez nos élèves l'ensemble des lettres et des sons choisis pour écrire un mot sous l'influence des règles apprises ou de diverses conventions.

3. APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE

David (2003) évoque le fait que l'apprentissage orthographique ne se fait pas par étapes successives, mais que les acquis se font sous l'influence des contraintes linguistiques rencontrées. En ce sens, la structure du mot et le bagage cognitif de l'enfant motivent ses actions et ses réflexions. Cela signifie que les jeunes scripteurs ont recours à une diversité de procédures, peu importe leur âge. Ce sont les composantes sémiographique, phonographique et morphologique du mot qui influencent le choix de la procédure et non le stade de développement du candidat.

Angoujard, Jaffré, Rilliard, Sandon et Catach (1994) soutiennent pour leur part que l'apprentissage de l'orthographe s'imbrique de deux composantes : la connaissance orthographique et la production orthographique. Par la connaissance orthographique, l'enfant rallie la forme graphique des mots à la norme orthographique (connaissance spécifique), tout en exploitant ses savoirs sur les graphèmes, leurs fonctions et leurs conditions d'apparition (connaissance générale). Par la production orthographique, le scripteur élabore et met en œuvre une stratégie de production orthographique conforme à l'orthographe. Conséquemment, l'enfant apprend l'orthographe en mettant à profit ses connaissances et son savoir-faire. Son évolution découle de l'enseignement et de l'aide qu'il recevra afin de construire et d'enrichir progressivement ce savoir-faire.

Conformément à ce qui précède, l'apprentissage de l'orthographe est engendré par un travail cognitif important qui peut se traduire par l'activation de stratégies métacognitives ou par le recours à la mémoire. Les sections suivantes aborderont ces deux composantes plus en détail pour en expliquer leur sens.

3.1 Métacognition

Afin de comprendre le concept de la métacognition, il importe de le définir. En ce sens, la métacognition consiste « à la connaissance que l'individu a de ses processus cognitifs et au contrôle qu'il exerce sur eux. Pour l'élève, il s'agit de la connaissance et de la gestion de son fonctionnement cognitif ou de sa façon d'apprendre. » (Portelance et

Ouellet, 2004, p.70). Concrètement, la métacognition aide l'élève à sélectionner la stratégie la plus efficace pour accomplir une tâche ou pour réaliser un apprentissage (St-Laurent, 2008).

3.2 Stratégies métacognitives entourant l'orthographe

Par ailleurs, de nombreux chercheurs se sont penchés sur le travail métacognitif pour identifier les stratégies mises à profit par les élèves. Ces derniers étant en mesure de décrire le travail cognitif entourant l'écriture de leur mot, il est possible d'énumérer les stratégies qu'ils ont préconisées et les raisons qui motivent leur choix.

Pacton (2008) énonce que les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture sont influencés par la procédure d'assemblage, rattachée au traitement phonologique. Sauf qu'en raison de l'inconstance de notre langue, les connaissances lexicales, les régularités graphotactiques et la gestion de la morphologie devront également être sollicitées pour parvenir à écrire la majorité des mots de notre système français. En ce sens, cette procédure ne permet pas l'écriture de tous les mots, mais elle motive les premières productions orthographiques.

C'est également le point de vue de Cogis (2005) qui émet que le traitement phonologique est celui perçu le plus tôt chez les enfants, suivi du traitement morphologique. Elle explique cette observation en précisant que le jeune scripteur n'a pas un lexique orthographique très élaboré étant donné qu'à son âge, les contacts avec les mots sont nouveaux et peu fréquents. Au fil du temps, le recours à ces stratégies peut être modifié pour laisser place à d'autres façons de faire plus efficaces aux yeux de l'enfant.

D'un point de vue différent, Baumann et Kamenui (2004) affirment que les enfants qui sont sensibles au contexte entourant le mot qu'ils ont à écrire apprennent de manière plus constructive que ceux qui s'arrêtent sur le sens propre du mot. De plus, ils suggèrent que l'acquisition du vocabulaire est associée à la capacité à réfléchir, manipuler et combiner les diverses composantes du mot. Conséquemment, plus l'enfant

est habile à utiliser ces stratégies métacognitives, plus il sera en mesure d'exploiter la conscience phonologique, la morphologie et la syntaxe nécessaires à l'écriture de son terme orthographique.

De toute évidence, plusieurs facteurs motivent l'apprentissage des stratégies et leur emploi, mais rien n'est fait de façon aléatoire. En effet, David (2003) stipule que l'enfant pose des actions logiques et raisonnées. Il est capable de justifier sa production orthographique et d'expliquer le travail cognitif qui a permis l'écriture de son mot. D'ailleurs, ce dernier constat a influencé certaines modalités de notre méthodologie, plus précisément il a motivé et justifié la réalisation d'un entretien métacognitif.

3.3 Rôle de la mémoire

Selon Stanké, Flessas et Ska (2008, 2009), la mémoire jouerait le rôle le plus important sur le niveau de connaissances orthographiques, plus spécifiquement sur l'identification et la production de mots. Par contre, ces mêmes chercheurs n'excluent pas le fait que le traitement phonologique et le traitement visuoattentionnel auraient aussi une incidence considérable sur cette maîtrise de l'orthographe.

Quoi qu'il en soit, la mémoire est un enjeu important dans l'acquisition de l'orthographe, puisque l'enfant réfère constamment à des mots appris antérieurs. Par exemple, il doit mémoriser les sons et les lettres pour recourir au traitement phonologique, il doit faire appel à son lexique orthographique pour réaliser des rapports morphologiques, tout comme il doit se remémorer les mots rencontrés pour que l'effet de fréquence prenne sens. Comme le dit St-Laurent (2008) : « La mémoire joue un rôle central dans l'apprentissage ».

Bref, l'acquisition de l'orthographe découle de plusieurs stratégies métacognitives telles que le traitement phonologique, le traitement morphologique, le recours au contexte et l'usage de la mémoire. Cela dit, peu importe la façon de faire perçue chez l'enfant, les actions ou les réflexions observées émanent d'un raisonnement et de la logique. L'apprentissage et l'écriture de mots ne résultent donc pas du hasard, mais bien

de l'application d'une série de stratégies métacognitives réfléchies et orchestrées par le scripteur.

4. REPRÉSENTATIONS ORTHOGRAPHIQUES

Nous savons que les enfants exploitent plusieurs habiletés pour retenir les règles orthographiques et que les apprentissages qu'ils réalisent sont influencés par une variété de composantes de la langue, de notre système d'écriture et de leur vécu (David, 2003; Pacton, 2008). C'est pourquoi il importe de connaître les modalités qui jouent un rôle sur le niveau de maîtrise de la compétence orthographique. En ce sens, les sections qui suivent présenteront brièvement les concepts rattachés à l'orthographe sous l'angle du traitement phonologique, du traitement morphologique, des régularités orthographiques, de l'effet de fréquence et d'analogie, pour finalement entrevoir comment l'enfant apprend l'orthographe.

4.1 Traitement phonologique

L'élève emploie fréquemment le traitement phonologique, c'est-à-dire qu'il recourt aux correspondances graphèmes-phonèmes, lorsqu'il orthographie des mots et des pseudo-mots (Kandel et Valdois, 2006). Ayant conscience des unités phonémiques qui composent le mot, il tente de cibler la bonne orthographe à écrire. Pour y arriver, il individualise les différents graphèmes qu'il associe ensuite aux phonèmes correspondants. Ces derniers seront fusionnés en syllabe, puis en mot, pour ainsi reproduire les formes phonologiques qui font sens avec le terme à écrire (Zorman, 1999). Cela dit, ce sont les correspondances graphèmes-phonèmes qui composent le mot, tout comme l'intérêt que l'enfant porte à la prononciation entendue, qui soutiennent l'importance qu'il accorde au traitement phonologique dans ses écritures. Certes, « la dimension phonographique est une tendance fondamentale de l'orthographe du français ce qui explique la part importante qu'elle prend très tôt dans les écrits des jeunes élèves » (Cogis, 2005, p.40).

Or, le traitement phonologique est grandement influencé par la connaissance des lettres (McBride-Chang, 1999 et Share, 2004). En effet, plus l'enfant a conscience de la nature phonographique du système alphabétique et de ces fonctions, plus il sera empreint à exploiter la dimension phonographique dans ces activités scripturales (Treiman *et al.*, 1996). De ce fait, plusieurs études (Evans *et al.*, 2006; Schatschneider *et al.*, 2004 et Écalle, Magnan et Biot-Chevrier, 2008) rapportent que la connaissance précoce du nom des lettres est prédictive de l'acquisition de la langue écrite. Conséquemment, il existe une corrélation entre la dénomination des lettres, la conscience phonologique et le développement de la compétence orthographique qui a des répercussions sur les habiletés scripturales.

Cela dit, la maîtrise des différentes structures syllabiques s'avère longue et ardue étant donné le nombre élevé de graphèmes façonnant notre langue (Cogis, 2005). Toutefois, le problème majeur provient du fait que les lettres de l'alphabet ne permettent pas de transcrire tous les phonèmes (*Ibid.* et Sprenger-Charolles, 2008), ce qui constitue « un handicap majeur à la maîtrise de l'orthographe » (Bégin, St-Laurent et Giasson, 2005). Afin de pallier à cette problématique, d'autres stratégies métacognitives viennent soutenir l'écriture des mots chez les enfants, tels que le traitement morphologique et l'effet de fréquence et d'analogie. Dans les prochaines sections, nous les aborderons pour définir leur implication dans l'apprentissage de l'écriture.

4.2 Traitement morphologique

Le traitement morphologique soutient également l'élève dans ses activités scripturales, car les mots liés sémantiquement ont souvent une orthographe semblable, et ce, malgré une sonorité différente (Templeton, 2003). Par cette stratégie, qui consiste à mettre en relation un morphème et une graphie déterminée, le scripteur compose des mots. Plus précisément, la morphologie lexicale active les mécanismes de dérivation (ajout de préfixes ou de suffixes) et de composition, alors que la morphologie flexionnelle renvoie aux variations possibles du genre, du nombre, du temps, du mode et de la personne (Cogis, 2005).

Les marques morphologiques génèrent leur lot de difficultés lorsqu'elles ne sont pas prononcées à l'oral, comme c'est le cas pour les marques du pluriel (Sprenger-Charolles, 2008). Par exemple, à la lecture de *petites*, le *s* n'est pas prononcé, ce qui rend complexe sa transcription pour un enfant qui n'a pas appris cette règle de grammaire. Comme le mentionne si bien Cogis (2005), « pour le scripteur, la nécessité de ces graphèmes complique sa tâche d'écriture au plus haut point en exigeant une vigilance constante, surtout dans la phase d'apprentissage » (p. 47).

De leur côté, Devonshire et Fluck (2010) ont montré que la plupart des enfants réalisaient des rapports morphologiques significatifs entre les paires de mots. Par exemple, ayant perçu le lien entre la base d'un mot et sa forme dérivée, ils peuvent écrire *danseur* à partir de *danse*. D'autres études (Pacton, Perruchet, Fayol et Cleeremans, 2001 et Sénéchal, 2000) soutiennent que plusieurs élèves de deuxième et de troisième années sont en mesure de relier des mots en se référant à leurs caractéristiques morphographiques. Cela suggère que malgré la complexité rattachée à cette stratégie, les élèves apprennent explicitement, et même implicitement, à ressortir les similitudes et les orthographes particulières associées à certains mots.

4.3 Régularités orthographiques

Selon Pacton, Fayol et Perruchet (1999), l'enfant perçoit implicitement certaines régularités sans toutefois être en mesure de généraliser ou de verbaliser la règle, à moins d'un enseignement explicite. Par exemple, l'enfant peut être sensible au fait que les doubles consonnes ne sont jamais présentes en début de mots sans pour autant savoir la règle stipulant que les doubles consonnes se situent toujours en position médiane et jamais en position initiale ou finale, comme c'est le cas pour *pochette*, *belle*, *chienne* et *femme*.

D'après Fayol (2003), l'enseignement des connaissances plus abstraites, des règles et de la grammaire s'avère indispensable pour comprendre les morphologies particulières de certains termes de l'orthographe du français. À titre d'exemple, il faut expliquer à l'enfant que le phonème [k] peut s'orthographier *k*, *c*, *qu*, *ck*, *ch*, tout en lui

dictant des mots associés à chacune de ces graphies comme kayak, cadeau, Québec, snack et chrome.

4.4 Fréquence et analogie

Très tôt, les enfants arrivent à reproduire les mots qu'ils ont visualisés. Ainsi, leur habileté à référer aux effets de fréquence et d'analogie dépend de leur lexique orthographique, puisqu'ils recourent aux mots acquis antérieurement pour écrire les mots nouveaux (Pacton, 2008).

Dans cette perspective, Martinet, Valdois et Fayol (2003) ont étudié les effets de fréquence et d'analogie et ont conclu qu'ils avaient un impact considérable sur la mémorisation d'un lexique de mots connus. Ainsi, plus l'enfant voit un mot, plus il aura de la facilité à l'orthographier. Fayol (2003) ajoute même que l'effet de fréquence facilite la reconnaissance et la production des mots réguliers, tout en diminuant les risques d'erreurs d'orthographe. Cette conclusion s'avère tout aussi pertinente pour les mots irréguliers (Spenger-Charolles, Siegel et Bonnet, 1998). Fayol (2003) mentionne également que l'effet d'analogie fait en sorte qu'on transcrit fréquemment des mots nouveaux en se référant à des mots connus sans nécessairement en avoir conscience. Donc, combiner des connaissances phonologiques à des connaissances lexicales peut résulter d'un simple automatisme (Pacton, 2008).

Brièvement, ces derniers paragraphes témoignent des nombreux facteurs influents sur la maîtrise de l'orthographe. En ce sens, les régularités orthographiques, le traitement phonologique, le traitement morphologique, de même que l'effet de fréquence et d'analogie, caractérisent les différences observées chez les scripteurs au niveau de la réussite en orthographe en ce qui concerne le développement des habiletés nécessaires à la production de mots.

5. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

Diverses recherches (Foulin et Pacton, 2006; Bégin, Saint-Laurent et Giasson, 2005; Morin et Montésinos-Gelet, 2007) ont prouvé l'effet positif lié de l'enseignement

de l'orthographe, et ce, dès le préscolaire. Certes, les apprentissages réalisés en maternelle joueraient un rôle déterminant sur la réussite scolaire des élèves de première année (Stanké, Flessas et Ska, 2009). Considérant ces affirmations, il est pertinent de dire que les activités d'éveil à la littérature introduites pendant la petite enfance ont un effet bénéfique sur les facteurs précurseurs à la réussite en lecture et en écriture. Conformément à ce qui précède, les sections suivantes détailleront quelques activités ou méthodes qui favorisent le développement des habiletés orthographiques telles que la conscience phonologique, l'apprentissage du nom et du son des lettres, les orthographe approchées, l'enseignement explicite et l'intervention personnalisée.

5.1 Conscience phonologique

L'étude de Bégin, Saint-Laurent et Giasson (2005) stipule que la conscience phonologique doit être travaillée au préscolaire puisque cette compétence est nécessaire pour apprendre à lire et à écrire. À ce propos, il est même suggéré que la réussite de la lecture et de l'écriture au primaire pourrait être influencée par la maîtrise d'une bonne conscience phonologique dès la fin du préscolaire (Morin, 2002; Giasson, 2003).

Par ailleurs, afin de définir la conscience phonologique, Gombert (1992) mentionne que l'enfant doit être capable « d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon opérationnelle » (Giasson, 2003, p.152). Ainsi, il doit percevoir que les phonèmes entendus sont représentés à l'écrit par des graphèmes. Pour développer cette habileté, plusieurs activités sont possibles comme reconnaître les rimes, séparer un mot en syllabes, découper une syllabe selon la rime et l'attaque, segmenter un mot en phonèmes, bref toutes tâches qui travaillent l'identification des phonèmes contenus dans un mot (Saint-Laurent, 2008).

5.2 Apprentissage du nom et du son des lettres

Foulin et Pacton (2006) préconisent l'enseignement et la manipulation explicites des lettres. Cette connaissance du nom et du son des lettres aurait d'ailleurs une valeur

prédictive sur le niveau de réussite en lecture et écriture en première année du primaire (Snow, Burns et Griffin, 1998).

Baumann et Kamenui (2004) partagent ce point de vue en précisant que la connaissance des lettres permet à l'enfant de comprendre les symboles alphabétiques qui lui sont nécessaires pour s'exprimer, alors que la connaissance du son des lettres fournit aux scripteurs débutants une information lui permettant de catégoriser les mots appris pour faciliter leur mémorisation. Les auteurs proposent également des activités favorisant l'apprentissage de l'alphabet et de ses composantes. Il s'agit de permettre l'écoute de livres enseignant l'alphabet, d'initier les élèves aux jeux de mots qui demandent d'associer une lettre à un mot nouveau et de pratiquer toutes activités scripturales qui permettent à l'élève d'exploiter le principe alphabétique, soit simplement le faire écrire.

5.3 Orthographes approchées

En guise de définition, Charron (2004) suggère que les orthographes approchées¹ s'inscrivent dans le cadre d'une production écrite dans laquelle l'enfant va progressivement tenter de se rapprocher de la norme orthographique. Ces écritures spontanées visent donc à « créer des occasions où l'enfant est encouragé à tenter d'écrire un mot ou un message en mettant à profit ses connaissances, peu importe son niveau de compétence » (Saint-Pierre, 2010), et ce, sous la supervision d'un adulte qui a comme rôle de stimuler la réflexion et l'application de stratégies qui aideront à sa progression.

Or, les orthographes approchées s'intègrent en classe selon une démarche bien précise. À ce propos, il s'agit de

« placer l'enfant dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite. Il convient ensuite de se mettre à l'écoute de ses représentations par rapport à la langue écrite en les faisant ressortir grâce à nos demandes et à nos questions. Dans ce but, il faut valoriser ce que l'enfant a construit, chercher à développer sa réflexivité et l'inviter à partager ses connaissances et ses stratégies. » (Montésinos-Gelet et Morin, 2006, p.6)

¹ Associées au courant des écritures inventées.

Plus spécifiquement, la pratique des orthographe approchées demande à l'élève d'utiliser de ses connaissances pour orthographier des mots. Ensuite, l'enseignant questionne l'enfant sur sa production afin de l'éveiller à certaines connaissances employées inconsciemment et pour l'amener à réfléchir au travail cognitif qu'il a préconisé pour écrire ses mots. Cela peut également servir à susciter de nouveaux apprentissages et à modéliser la métacognition entourant la production orthographique. Introduite dès la maternelle, cette activité engendre un effet positif sur la production de mots, et ce, avant même l'enseignement explicite de l'écriture (Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Bégin, Saint-Laurent et Giasson, 2005). En plus, cette pratique améliorerait la conscience de l'écrit, la conscience phonologique, la maîtrise du principe alphabétique et les habiletés en lecture (Ouellette et Sénéchal, 2008). Ces études témoignent donc des retombées positives de cette démarche pédagogique sur la réussite des élèves au niveau de la compétence orthographique et sur l'acquisition des connaissances nécessaires à la maîtrise des composantes entourant le système alphabétique français.

5.4 Enseignement explicite

En regard aux pratiques éducatives que nous venons de décrire, il va de soi que l'enseignement explicite s'avère un moyen efficace pour susciter le développement de l'orthographe et pour consolider les acquis. En ce sens, St-Laurent (2008) mentionne qu'il faut enseigner aux enfants à connaître et à gérer les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent. Évidemment, il faut les aider à nommer ces stratégies et à modéliser les situations où elles peuvent s'avérer efficaces.

Pour leur part, Bégin, Saint-Laurent et Giasson (2005) concluent que le temps consacré à l'enseignement de l'orthographe en première année a un effet direct sur la maîtrise de cette compétence. Plus précisément, plus le temps d'enseignement et d'entraînement est élevé, plus le développement de cette habileté est favorisé. De même, « incorporer des temps d'instruction et de manipulation explicites des lettres à des activités fonctionnelles d'entrée dans l'écrit afin de donner du sens et de l'intérêt à ces

unités abstraites que sont les lettres » serait bénéfique pour les enfants du préscolaire (Foulin et Pacton, 2006).

De toute évidence, les enseignants ont un rôle à jouer pour soutenir les apprentissages de leurs élèves. C'est donc par la modélisation, les explications, le questionnement et l'exercice qu'ils favoriseront la progression de leurs élèves. En ce sens, les paragraphes suivants traiteront de l'importance d'accéder aux connaissances antérieures de l'enfant et détailleront une activité didactique favorisant le développement de la compétence orthographique afin d'inspirer à un enseignement efficace.

5.4.1 Connaissances antérieures

Comme nous venons de le voir, l'enseignement explicite est important dans l'apprentissage orthographique des élèves. Or, avant de démarrer une nouvelle leçon, il importe de s'attarder aux connaissances antérieures des enfants pour bien cibler les besoins des élèves et évaluer les acquis qu'ils ont déjà à cet effet. C'est ce que David (2003) suggère lorsqu'il mentionne qu'il est essentiel de partir des connaissances antérieures de l'élève pour déterminer les concepts intégrés et accessibles qui sont à enrichir et à approfondir. C'est également un courant de pensée que prône le MELS (2001) dans son programme de formation. Comme l'enfant possède déjà un savoir, il est pertinent de partir de son bagage cognitif pour le faire progresser et pour identifier les notions qui sont plus difficiles, erronées et justes. L'activation des connaissances antérieures peut se faire par une tempête d'idées, à l'aide d'une carte d'exploration, par la discussion ou en confrontation une idée.

5.4.2 Activité didactique

Par ailleurs, l'enseignement explicite ce doit d'être enrichie d'entraînement, d'où l'intérêt de parler d'activité didactique. Afin de démontrer ce qui peut être réalisé en classe, voici une activité, présentée par Cogis (2005), qui permet de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves. Cette activité se divise en deux volets : la phrase dictée du jour et la phrase donnée du jour.

La phrase dictée du jour « consiste à dicter une phrase aux élèves, puis à leur demander d'explicitier leurs choix graphiques et à les laisser débattre entre eux des arguments fournis par les uns ou les autres pour pouvoir déterminer la graphie qui leur semble la plus pertinente » (p.260). Quant à la phrase donnée du jour, elle « consiste à donner une phrase aux élèves et à leur demander d'expliquer toutes ou une partie des graphies de cette phrase, étant entendu que l'orthographe, donnée par l'enseignant, est correcte » (p.268).

Ces deux activités amènent les élèves à confronter leur conception, leur compréhension et leur raisonnement en s'introduisant différemment. En effet, la phrase dictée du jour s'inspire des graphies des élèves pour enclencher la réflexion, alors que la phrase donnée du jour s'enracine de la norme. Par ailleurs, les deux contextes laissent entrevoir le travail métacognitif motivant les élèves, ce qui s'avère très intéressant pour suivre l'évolution de leurs apprentissages.

5.5 Interventions spécifiques

D'autre part, une étude de cas de Bézu (2010) souligne l'impact considérable d'un programme d'intervention spécifique élaboré auprès d'un enfant, à la suite de l'analyse approfondie de ses difficultés. Comme le soutien apporté était motivé par une problématique décelée par l'évaluation des stratégies cognitives déficitaires chez le sujet, les effets perçus ont suscité une grande progression chez l'enfant, énonçant ainsi la pertinence liée à l'évaluation des difficultés et à l'importance d'accorder une attention particulière aux remédiations choisies et appliquées.

Sommairement, plusieurs activités ou méthodes d'enseignement peuvent favoriser l'acquisition et la maîtrise de l'orthographe comme la conscience phonologique, l'apprentissage du nom et du son des lettres, les orthographe approchées, l'enseignement explicite et l'intervention personnalisée. Certes, il est possible d'aider les enfants à développer les habiletés nécessaires pour bien orthographier les mots et d'accroître leur niveau de compétence orthographique. Il s'agit seulement d'être à l'écoute de leur besoin pour cibler les pratiques d'enseignement les plus efficaces.

6. RÉSUMÉ

Au terme de la recension des écrits, il est possible d'admettre que la maîtrise de la compétence orthographique s'avère complexe et que son développement nécessite l'implication de plusieurs stratégies métacognitives. Conséquemment, pour certains élèves, orthographier un mot peut se révéler un défi important et exigeant cognitivement. C'est pourquoi il importe d'intervenir précocement sur les difficultés observées, tout comme il est essentiel d'enseigner certaines composantes de l'orthographe, telles que la conscience phonologique, l'alphabet et les orthographe approchées, dès l'entrée au préscolaire. Le but étant d'aider l'élève à employer les stratégies métacognitives apprises de manière efficace, il va de soi que la modélisation, l'écoute, la réflexion et l'entraînement sont des pratiques à instaurer et à favoriser.

Cela dit, soutenir l'élève dans ses apprentissages n'est pas si simple. Effectivement, pour cibler les difficultés, il est nécessaire de connaître le travail cognitif élaboré par l'élève. C'est donc dans cette optique que nous avons élaboré la partie expérimentale de notre recherche.

7. QUESTION SPÉCIFIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Comme les études consultées témoignent de la variété des traitements orthographiques (Pasa, Creuset et Filjalkow, 2006) utilisés par les enfants et de la diversité des stratégies métacognitives employées par chacun d'eux pour produire un mot (David, 2003; Stanké, Flessas et Ska, 2008; 2009), il importe de savoir celles qui motivent l'élève fort, tout autant que l'enfant en difficulté.

Dans ce contexte, nous avons cru bon de nous intéresser au début de l'apprentissage de l'orthographe des mots, soit à la première année du premier cycle du primaire, en interrogeant les premières représentations orthographiques des élèves et en comparant celles des élèves forts avec celles des élèves plus à risque d'éprouver des difficultés en écriture. Nous pensions qu'à cet âge, les enfants font usage de règles apprises implicitement et de stratégies développées par observation ou par expérience

aléatoire. Conséquemment, nous étions curieuses d'explorer l'univers métacognitif englobant ces premiers écrits orthographiques et de connaître les justifications dictées par les enfants quant aux caractéristiques associées à leur écriture.

En ce qui concerne le contexte de la recherche, nous le qualifions d'éducationnel puisqu'il visait à questionner les apprentissages des élèves vis-à-vis la compétence orthographique. En ce sens, nous avons visité une école primaire pour interroger des enfants qui amorçaient leur apprentissage dans le but de connaître le travail cognitif, particulièrement les stratégies métacognitives, entourant la production de mots qui a été analysée.

Ainsi, les propos énoncés dans la problématique et dans le cadre théorique ont motivé une question de recherche qu'il importe d'approfondir : « Qu'est-ce qui distingue les représentations orthographiques des élèves forts, de celles des élèves à risque, en 1^{re} année du premier cycle du primaire? »

Trois objectifs spécifiques découlent de la question de recherche. Il s'agit de 1) connaître les stratégies métacognitives utilisées par les élèves forts en orthographe d'usage dès le début de leur scolarisation, 2) de les comparer à celles préconisées par les élèves plus à risque et 3) de relever des éléments qui distinguent les élèves forts de 1^{re} année en orthographe, des élèves faibles en orthographe. Cette analyse a conduit à émettre un certain nombre de recommandations pouvant améliorer l'apprentissage de l'orthographe auprès des élèves à risque.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans cette partie du document, les principales composantes de la méthodologie associée à l'expérimentation sont détaillées. Nous présenterons donc l'échantillon, l'outil de collecte des données et le calendrier. Nous terminerons en décrivant la méthode d'analyse des données.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

D'une part, cette recherche ciblait les élèves de la première année du premier cycle du primaire. Ainsi, une observation des enfants fréquentant la classe régulière, de même qu'une comparaison entre des élèves forts et ceux à risque d'échec au niveau de la compétence à orthographier, a permis l'atteinte des objectifs définis dans la problématique. L'expérimentation a eu lieu dans une école de milieu défavorisé de la Commission scolaire des Bois-Francis.

2. ÉCHANTILLONNAGE DE RECHERCHE

Afin de recueillir des résultats intéressants, cinq enfants ont collaboré au projet de recherche à la suite de l'obtention du consentement de leurs parents par le biais d'une demande d'autorisation écrite. Ces élèves provenaient tous de la même classe et ils étaient âgés de 6 ans et 9 mois en moyenne. Les critères ayant servi à déterminer ces élèves sont les suivants : leur taux de réussite aux diverses évaluations administrées par l'enseignante pour évaluer la compétence orthographique en classe, leur réussite dans les diverses activités quotidiennes servant d'entraînement aux notions nouvellement enseignées ou aux notions réinvesties, et finalement, leur niveau d'habileté pour écrire des phrases complètes ou pour compléter des dictées.

Ainsi, une petite fille a pris part à une pré-expérimentation pour assurer la validité de l'outil de collecte et pour vérifier la pertinence des questions issues de l'entrevue métacognitive. Par la suite, un garçon et une fille ayant des difficultés au

niveau de la compétence à orthographier, de même qu'un garçon et une fille qui performant en production orthographique, ont participé à l'expérimentation. Cela a permis de comparer les élèves qui ont de la facilité à ceux en difficulté, en ayant le portrait des garçons comme des filles. De plus, même si une généralisation des résultats n'a pu être réalisée étant donné la taille de l'échantillon, les constats émis ont tout de même conduit à des pistes d'intervention intéressantes ou servi d'amorce pour un nouveau projet de recherche.

3. OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

En ce qui a trait à la collecte de données, elle était composée de deux phases. La première était constituée d'une activité d'écriture basée sur la démarche des orthographes approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2006), alors que la seconde était formée d'un entretien métacognitif (GRICS, 2008; Balas-Chanel, 2002) qui a permis de comprendre les conceptions et les justifications des élèves pour caractériser le choix orthographique ayant motivé l'écriture des mots dictés. La tâche de production et l'entrevue semi-dirigée se sont ainsi avérées des modes de cueillette de données intéressants puisqu'ils ont permis de déterminer les connaissances et les stratégies métacognitives de l'élève à la suite d'une tâche d'écriture de mots. Afin de préciser les étapes de l'expérimentation, les activités administrées et l'entretien métacognitif qui ont été élaborés, nous en avons fait la description dans les sections suivantes.

3.1 Activités d'écriture

Dans le but de recueillir des données sur les stratégies d'écriture préconisées par les élèves, deux activités ont été élaborées. La première était constituée d'une dictée de mots et la seconde proposerait à l'élève de produire une phrase de son choix. Plus précisément, les termes orthographiques dictés s'inscrivaient dans une liste orthographique proposée pour les élèves du premier cycle (Chartrand et Simard, 2000; Pothier et Pothier, 2004; Carrières, Cormier, Dupont et Viau, 2006) et rejoignaient diverses caractéristiques morphologiques, phonologiques et syntaxiques. De même, la sélection s'est effectuée à la suite d'un entretien avec l'enseignante qui a précisé les mots

vus et appris depuis la rentrée scolaire. Notamment, notre choix s'est arrêté sur quatre mots appris en début d'année, quatre autres vus en milieu d'année et finalement, les quatre derniers sont nouveaux pour les enfants. Tous les termes orthographiques retenus sont présentés à l'annexe A. En ce qui a trait aux consignes de cette dictée, à chaque rencontre, six mots ont été émis et un questionnaire métacognitif a été posé à l'élève, entre chacun d'entre eux, afin de connaître les stratégies qu'il a utilisé pour orthographier le terme demandé. Une fois la dictée complétée, la séance se concluait par l'écriture d'une phrase composée par l'élève. Cette dernière résultait de son imagination, mais elle pouvait s'inspirer des images présentées à l'élève dans le but de l'aider à trouver une idée. Ainsi, une fois la phrase terminée, l'enfant devait nous relire sa composition et un questionnaire métacognitif était enclenché sur chacun des mots écrits. Ces deux phases se sont répétées lors d'une deuxième rencontre ce qui nous a permis d'analyser douze mots et deux phrases.

3.2 Entretien métacognitif

Or, l'entretien métacognitif était au cœur de cette expérimentation puisqu'il nous a permis de connaître les stratégies que l'enfant a mises à profit, tout comme ses réflexions. Par conséquent, pour parvenir à saisir le travail cognitif de l'enfant, des questions précises, inspirées de GRICS (2008) et de Balas-Chanel (2002), lui ont été posées : « Explique-moi comment tu as fait pour écrire ce mot? » ou « Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête lorsque tu as écrit ce mot? ». D'autres interrogations ont suivi pour approfondir davantage certaines explications comme : « Quelles syllabes ou quels sons as-tu faits? », « À quel mot as-tu fait référence pour écrire ce terme-là? » ou « Qui t'as appris ce mot? ». Certes, tout questionnaire nous permettant de comprendre les stratégies employées par les élèves et les raisons associées à leur usage était susceptible de prendre part à l'entretien métacognitif.

4. CALENDRIER DE LA RECHERCHE

Pour ce qui est du calendrier de la recherche, nous avons réalisé une pré-expérimentation, le 25 mars 2011, afin de vérifier la qualité de notre questionnaire et

des mots dictés. Par la suite, l'expérimentation a eu lieu à deux moments distincts, c'est-à-dire le 31 mars et le 4 avril 2011, et les enfants ont été rencontrés individuellement. Des séances de trente minutes étaient prévues pour la passation de la tâche d'écriture et pour l'entretien métacognitif. Aussi, les rencontres se sont effectuées dans la même journée, et ce, de façon continue afin d'éviter de biaiser les résultats issus de la collecte des données.

5. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Finalement, les données ont été analysées de façon qualitative. Ainsi, nous avons identifié tous les traitements et toutes les stratégies observés ou décrits par les élèves. Nous avons donc dressé une liste regroupant tout le travail cognitif associé à chacun des enfants. Par la suite, nous avons tenté de préciser les raisons ayant influencé les traitements et les stratégies dénombrés en analysant les explications et les commentaires cités par nos participants. De là, nous avons comparé les façons de faire des élèves à risque à ceux qui performant dans le but de cibler les traitements ou les stratégies qui ont un impact sur la réussite et sur la maîtrise de la compétence à orthographier les mots. En ce sens, nous avons relevé les éléments qui distinguent les élèves forts des élèves en difficulté afin d'identifier les aspects susceptibles de motiver des interventions efficaces. Nous pouvons donc émettre certaines recommandations pouvant améliorer et soutenir l'apprentissage de l'orthographe auprès des élèves à risque.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les chapitres précédents ont introduit notre projet de recherche, le cadre théorique sur lequel prend appui notre étude ainsi que la méthodologie associée à notre expérimentation. Ce quatrième chapitre se consacre à la présentation et à l'interprétation des résultats issus de nos deux rencontres expérimentales.

Dans la première partie de ce chapitre, nous prendrons soin de décrire les observations rattachées aux dictées de mots administrées à chacun des élèves. Ensuite, nous détaillerons les stratégies métacognitives énumérées par les enfants pendant la composition de phrases. Dans la deuxième partie, nous analyserons et nous interpréterons les données recueillies pour chaque catégorie d'élèves, soit ceux en difficulté et ceux qui réussissent bien, afin de comparer les représentations orthographiques consignées et de répondre aux objectifs de notre étude.

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES DICTÉES DE MOTS

Cette présente section relate les stratégies métacognitives observées pendant les dictées de mots complétées avec les élèves de première année. D'une part, les informations recueillies lors de la première dictée seront énoncées. D'autre part, les faits précisés par les enfants au cours de la deuxième dictée de mots seront cités. De plus, les fiches d'activités utilisées pendant l'activité sont présentées aux annexes B et C à titre de référence et pour appuyer les faits décrits dans cette partie du travail.

1.1 La première dictée de mots

La première dictée de mots incluait les six termes suivant : *école*², *chapeau*, *cerise*, *poupée*, *yeux* et *monsieur*. À la suite de cette activité, nous avons interrogé les quatre enfants afin de connaître les stratégies cognitives entourant l'écriture de leurs mots. En ce sens, le tableau 1 présente, dans un premier temps, l'orthographe utilisée par

² Les termes écrits en italique constituent les mots dictées aux enfants et mettent en évidence les mots issus des phrases composées par les élèves.

chacun des participants de l'étude. Dans un deuxième temps, le tableau 2 énonce les stratégies décrites par les enfants lors de la première entrevue.

Comme nous venons de le mentionner, le tableau 1 résume l'orthographe produite par chacun des enfants lors de la dictée des six premiers mots.

Tableau 1

Termes orthographiés par les enfants lors de la première dictée

Élèves \ Mots des dictées	école	chapeau	cerise	poupée	yeux	monsieur
Garçon à risque ER1	l'école	chapeau	serise	poupé	seuseu	messeu
Fille à risque ER2	école	chapeau	serise	poupé	sieu	meseu
Garçon fort EF1	école	chapeau	cerise	poupée	yeux	mecieux
Fille forte EF2	école	chapeau	cerise	poupée	yeux	mesieue

À la suite de l'écriture des mots dictés, nous avons questionné les enfants sur leurs stratégies cognitives. Au total, quatre stratégies ont été mentionnées par les élèves, soit la stratégie syllabique, la stratégie mnémonique (le mot a déjà été vu et mémorisé), la référence par analogie à un autre mot (de même famille ou de constituants phonologiques apparentés) et finalement, l'application explicite d'une règle grammaticale. Le tableau 2 illustre le recours à ces différentes stratégies par les enfants.

Tableau 2

Stratégies d'écriture employées par les élèves lors de la première dictée de mots

Stratégies d'écriture \ Mots des dictées	école	chapeau	cerise	poupée	yeux	monsieur
stratégie syllabique	ER1 EF2	ER1 ER2 EF2	ER1 ER2 EF2	ER1 ER2 EF2	ER1 ER2 EF2	ER1 ER2 EF1 EF2
Stratégie mnémonique	ER2 EF1	ER2 EF1	EF1	EF1 EF2	ER2 EF1 EF2	
référence par analogie à un autre mot	EF2	EF1 EF2				EF1 EF2
application d'une règle de grammaire			ER2		ER1 ER2 EF2	
Légende						
Garçon à risque :	ER1	Fille à risque:	ER2	Garçon fort:	EF1	Fille forte: EF2

Comme en témoignent les données inscrites dans ce tableau, les stratégies employées par les enfants sont variées. Commençons donc notre analyse en posant un regard sur les stratégies décrites par nos deux élèves à risque, pour terminer avec nos deux élèves forts.

1.1.1 Les élèves à risque

Ainsi, ER1 a utilisé ses connaissances syllabiques pour écrire tous les mots. Il a clairement énoncé avoir travaillé avec les sons et les lettres, ce qui est représentatif de nos observations puisqu'on constate qu'il murmure fréquemment à l'oral les sons

entendus et qu'il fait la même chose lorsqu'il relit le mot qu'il a écrit. Aussi, ER1 a appliqué une règle de grammaire pour écrire le mot *yeux*, mais cette dernière n'était pas appropriée pour ce terme. En effet, il a expliqué la règle d'emploi liée à la lettre *s* en précisant : « Ben quand qu'on met deux *s*, ça fait [s], mais quand qu'on n'en met rien qu'un, ça fait [z]. »

Pour sa part, ER2 a exploité trois stratégies lors de l'écriture des six mots. Effectivement, elle explique avoir utilisé sa mémoire pour écrire le mot *école* et le traitement phonologique pour les mots *cerise* et *poupée*. Par contre, elle décrit l'emploi d'une combinaison de stratégies pour les trois autres mots. D'une part, elle mentionne avoir écrit *chapeau* de mémoire, mais qu'elle a eu besoin de faire ses syllabes pour la lettre *h* et le son [o]. D'autre part, le mot *cerise* a été produit à l'aide du traitement phonologique et de l'application de la règle de grammaire associée à l'emploi de la lettre *s*. Finalement, le mot *yeux* est issu de concepts erronés mémorisés par ER2, de l'application de la règle d'emploi de la lettre *s* et du traitement phonologique.

1.1.2 Les élèves forts

De son côté, EF1 a fait usage de sa mémoire pour écrire la plupart des mots. Seul le mot *monsieur* est issu du traitement phonologique, tout en étant combiné au fait qu'il y a eu référence par analogie au mot *yeux*. Cette stratégie de référence a aussi été mise à profit pour le mot *chapeau*, que EF1 a associé au mot *chameau*, après l'avoir écrit de mémoire.

Quant à EF2, ses stratégies d'écriture sont très variées. Elle écrit le mot *école* en faisant référence à *colle* et en utilisant ses connaissances sur les syllabes. Elle répète cette combinaison de stratégies pour les mots *chapeau*, qu'elle associe par analogie à *chat* et *peau*, et *monsieur* qu'elle réfère à *madame*. Ensuite, elle fait appel à trois stratégies pour produire le mot *yeux*. Ces derniers sont le traitement phonologique, la mémoire et l'application de la règle de grammaire sur le pluriel des noms. Elle a finalement, écrit *cerise* en songeant aux syllabes du mot, alors que *poupée* découle du traitement phonologique et de l'insertion d'une lettre muette.

1.2 La deuxième dictée de mots

La deuxième dictée de mots portait sur les six mots suivants : *jaune*, *chocolat*, *éléphant*, *rue*, *cœur* et *sept*. Le tableau 3 renferme l'orthographe produite par les enfants pour écrire les termes dictés pendant l'activité, alors que le tableau 4 présente les stratégies décrites par les scripteurs lors de cette seconde entrevue métacognitive.

Concrètement, le tableau 3 ci-dessous affiche les mots écrits par chacun des enfants lors de la deuxième dictée de mots.

Tableau 3

Termes orthographiés par les enfants lors de la deuxième dictée

Élèves \ Mots des dictées	jaune	chocolat	éléphant	rue	cœur	sept
Garçon à risque ER1	joen	chocolat	éléfan	rutet	qucoure	saite
Fille à risque ER2	jaune	cheauola	éléphan	rux	coeu	sèt
Garçon fort EF1	jaune	chocolat	éléphant	rue	coeur	sept
Fille forte EF2	jeune	chocolat	éléphant	rus	coeur	setp

Comme à la première entrevue, après chacun des mots, nous avons questionné les enfants pour connaître les stratégies métacognitives qu'il avait mises à profit pendant l'activité d'écriture. Le tableau 4 révèle les différentes stratégies employées par chacun des enfants, ces dernières étant encore une fois le traitement phonologique, le traitement mnémonique, la référence par analogie et l'application d'une règle de grammaire.

Tableau 4

Stratégies d'écriture employées par les élèves lors de la deuxième dictée de mots

Mots des dictées Stratégies d'écriture	jaune	chocolat	éléphant	rue	cœur	sept	
stratégie syllabique	ER1	ER1 ER2	ER1 ER2 EF1 EF2	ER1 ER2	ER1 ER2 EF1	ER1 ER2	
Stratégie mnémonique	ER2 EF1 EF2	EF1 EF2	EF1 ER2	ER2 EF1	ER2	EF1 EF2	
référence par analogie à un autre mot		ER1 EF2	EF1 EF2	EF2	EF1 EF2		
application d'une règle de grammaire			ER2		ER2 EF2		
Légende							
Garçon à risque :	ER1	Fille à risque:	ER2	Garçon fort:	EF1	Fille forte:	EF2

Encore une fois, les stratégies exploitées par les enfants sont différentes pour chacun d'entre eux. C'est pourquoi la présentation de ces données sera divisée selon les deux groupes d'élèves observés : les enfants ayant de la difficulté en écriture et ceux qui réussissent bien.

1.2.1 Les élèves à risque

Cette seconde dictée de mots démontre que ER1 a utilisé le traitement phonologique pour tous les mots. Par contre, en questionnant l'enfant, le terme *chocolat* a été complété en référence au mot *chocolaté*.

Par ailleurs, ER2 a eu recours à plusieurs stratégies pour produire les termes orthographiques demandés. Tout d'abord, elle a exploité le traitement phonologique pour *chocolat* et *sept*. Par la suite, elle a écrit *jaune* de mémoire. Les trois autres mots ont fait appel à une combinaison de stratégies. Effectivement, *éléphant* découle du traitement phonologique et de l'association du ph au son [f], alors que *rue* est issu de sa mémoire et d'une syllabe. Finalement, *cœur* était un mot mémorisé qui a tout de même nécessité le traitement phonologique et la règle d'emploi de la lettre c qui fait le son [k].

1.2.2 Les élèves forts

Pour EF1, cette deuxième dictée a principalement fait appel à sa mémoire. Toutefois, le mot *éléphant* découle d'une combinaison de trois stratégies : la mémoire, le traitement phonologique et la référence par analogie au t du mot *chocolat*. Ce nombre de stratégies vaut également pour *cœur* qui a nécessité le traitement phonologique, l'effet d'analogie pour le mot sœur et l'application de la règle d'emploi des sons associés à la lettre c.

EF2 a, pour sa part, employé diverses stratégies. Dans un premier temps, elle a fait appel à sa mémoire pour écrire *jaune* et *sept*. Dans un deuxième temps, elle a composé *rue* en pensant à jus et elle a produit *cœur* en songeant à sœur. Dans un troisième temps, elle a écrit *chocolat* en exploitant sa mémoire et en se référant au mot chocolaté. Pour terminer, le terme *éléphant* a fait appel à sa mémoire, à ses syllabes et il a été associé par analogie à éléphante.

À la lumière des données issues des deux dictées de mots, nous pouvons observer que les élèves forts recourent davantage à la mémoire que les élèves à risque, alors que ces derniers emploient davantage le traitement phonologique. Toutefois, les quatre mêmes stratégies sont évoquées par les enfants durant les deux entrevues, et ce, pour l'ensemble des participants. Nous reviendrons plus en détail sur ces faits lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ENTOURANT L'ÉCRITURE D'UNE PHRASE

Le second volet de l'expérimentation a laissé place à la créativité des élèves qui devaient composer une phrase à partir d'une image de leur choix. Cette activité s'est conclue par un questionnement métacognitif des stratégies mises à profit par les enfants pendant leur rédaction. La présentation des résultats obtenus par cette tâche est regroupée selon le niveau de compétence en écriture des enfants.

Par ailleurs, avant de décrire plus en détail les stratégies employées par les élèves au cours de l'écriture de phrases, il importe de présenter les phrases composées par nos quatre participants. À cet effet, le tableau 5 dresse le portrait des phrases recueillies pendant les entrevues pour chacun des enfants.

Tableau 5

Phrases composées par les enfants au cours des deux entrevues

Élèves		Phrases
ER1	1 ^{re} entrevue	Aisequ est cochm maje du foin?
	2 ^e entrevue	Aisec le pet agçon veu boi svaire de lait?
ER2	1 ^{re} entrevue	Le mesieu pre mène son chien.
	2 ^e entrevue	Je me balanse avec mest sami.
EF1	1 ^{re} entrevue	La petite fille joue dans la maison.
	2 ^e entrevue	Moi, et le lapin et la tortue et la grenouille et l'écureuil nous faisons une fête.
EF2	1 ^{re} entrevue	La famille a fait un bonhomme de neige.
	2 ^e entrevue	Les animaut font la fête!
Légende		
Garçon à risque :	ER1	Fille à risque: ER2
		Garçon fort: EF1
		Fille forte: EF2

2.1 Les élèves à risque

Lors de cette tâche, ER1 a composé deux phrases. Ces dernières sont « Aisequ est cochm maje du foin? » et « Aisec le pet agçon veu boi svaire de lait? » qui correspondent à « Est-ce que le cochon mange du foin? » et « Est-ce que le petit garçon veut boire son verre de lait? » Les tableaux 7 et 8 insérés dans l'annexe D à la fin du document indiquent les stratégies d'écriture rattachées aux termes orthographiques qu'il a produits. Ainsi, l'entretien métacognitif a permis d'observer que les mots connus de l'enfant ont été principalement écrits de mémoire. Il n'y a que *le* et *garçon* qui ont fait l'objet d'un traitement phonologique. En ce qui a trait aux mots nouveaux, ER1 a utilisé ses connaissances sur la syllabe pour identifier l'orthographe de ces termes. Par contre, pour trois d'entre eux, il a eu recours à une combinaison de stratégies cognitives telles que la référence par analogie à un autre mot pour *verre*, associé à *vert*, et *lait*, liée à *laite*, en plus du traitement phonologique. Par ailleurs, *cochon* a été composé à l'aide des syllabes et de l'application d'une lettre muette, cette dernière n'étant pas appropriée dans ce contexte.

De son côté, ER2 a écrit « Le mesieu pre mène son chien. » et « Je me balance avec mest sami. » qui correspondent à « Le monsieur promène son chien. » et « Je me balance avec mes amis. » Les tableaux 9 et 10 présentés dans l'annexe D placée à la fin du document précisent les stratégies entourant la composition des termes orthographiques de ces phrases. Or, ER2 n'a écrit que trois mots nouveaux dans ces phrases. Pour y parvenir, elle a usé du traitement phonologique pour *promène* et *balance*, tandis qu'elle s'est référée à la dictée de mots pour orthographier *monsieur*. Par la suite, quelques mots connus découlent de la mémorisation combinée au traitement phonologique. Ces termes sont *mes*, *amis* et *me*. Ensuite, les syllabes ont servi à orthographier *Le*, *Je* et *son*, alors que *chien* résulte du traitement phonologique combiné à la référence par analogie au mot *chat*. Finalement, *avec* est un mot connu de ER2 qui provient de sa mémoire.

2.2 Les élèves forts

Passons maintenant à la présentation des phrases composées par les élèves forts en écriture. Les tableaux 11 et 12, placés dans l'annexe D, illustrent les stratégies employées par EF1 lors de l'activité. Les phrases qu'il a composées sont « La petite fille joue dans la maison. » et « Moi, et le lapin et la tortue et la grenouille et l'écureuil nous faisons une fête. ». La première phrase ne contient aucune erreur d'orthographe ni de structure. La seconde correspond à « Moi, et le lapin et la tortue et la grenouille et l'écureuil nous font une fête. » et elle s'avère maladroitement énumérée. Retenons toutefois le fait que cet élève n'est qu'en première année. Cela dit, la présentation de ces stratégies d'écriture démontre que les mots qu'il a employés font généralement partie de son lexique orthographique connu. Parmi ces termes, certains sont issus de sa mémoire tels que *et*, *nous*, *dans* et *maison*, tandis que le traitement phonologique a servi à composer *Moi*, *le*, *lapin* et *la*. Des combinaisons de stratégies d'écriture ont aussi été observées lors de la production de mots connus. En ce sens, le traitement phonologique et la mémoire ont été exploités par Noé pour écrire *tortue*, *La* et *la*, alors que *grenouille* découle de l'assemblage de syllabes, de la mémoire et de la référence au mot nouille et que *l'écureuil* provient de la mémoire et réfère à j'aime pour son l'. Les termes *une* et *fête* sont associés par analogie à un et tête. Finalement, les mots nouveaux *petite* et *filles* résultent du traitement phonologique. Par contre, *joue* est issu de la mémoire et *faisons* est un assemblage de syllabes en plus de référer au mot fait.

Quant à EF2, les tableaux 13 et 14 détaillent ses compositions et résument les stratégies qu'elle déclare avoir utilisées lors de la tâche d'écriture. Ces dernières sont présentées dans l'annexe D placée à la fin du document. Les deux phrases de cette petite fille sont « La famille a fait un bonhomme de neige. » et « Les animaux font la fête! » La première phrase s'avère très bien écrite et la seconde n'a qu'une erreur d'orthographe. Pour parvenir à produire ces trois mots nouveaux, EF2 mentionne avoir usé du traitement phonologique pour *a* et *de*, alors que *fait* découle de sa mémoire et de la référence au terme faite. En ce qui a trait aux mots connus, *La*, *la* et *neige* sont issus du traitement phonologique, *font* provient de sa mémoire, tandis que *famille* et *un* réfèrent à

Camille et au chiffre un. Les termes orthographiques restants combinent des stratégies d'écriture. Conséquemment, pour *Les*, EF2 a utilisé sa mémoire et la règle du pluriel pour le s. De son côté, *animaux* est un assemblage de syllabes, tout en s'associant à une règle construite par EF2 à l'effet qu'il faut mettre un t à la fin de ce terme orthographique pour éviter que les lettres ne s'échappent. Ces deux stratégies cognitives ont également servi à écrire *bonhomme*, qui a sollicité la connaissance des lettres muettes. Pour terminer, pour produire *fête*, EF2 a eu recours au traitement phonologique et elle a pensé aux chapeaux d'anniversaire pour apposer l'accent circonflexe.

Certes, les faits soulevés par l'écriture des phrases démontrent que les stratégies utilisées par les enfants sont variées, et ce, peu importe leur niveau d'habileté en écriture. Or, le traitement phonologique s'avère la stratégie la plus utilisée par nos quatre sujets lors de cette activité, suivi du recours à la mémoire, à l'effet d'analogie et finalement, de l'application d'une règle de grammaire.

3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette troisième section regroupe, dans un premier temps, l'analyse des résultats afin de mettre en lumière les stratégies préconisées par les élèves et de les comparer. Dans un deuxième temps, l'interprétation des résultats permettra de ressortir les faits saillants de cette étude et de répondre à notre question de recherche.

3.1 Les stratégies métacognitives préconisées par les élèves

Afin de bien comprendre les stratégies cognitives perçues chez les élèves, nous prendrons soin d'analyser chacune des catégories, soit les élèves à risque et ceux qui réussissent, avant de les comparer.

3.1.1 Les élèves à risque

Lorsque nous analysons les résultats rattachés aux élèves à risque, nous pouvons affirmer que la stratégie qu'ils préconisent est le traitement phonologique. Effectivement, que ce soit pour écrire des termes orthographiques nouveaux ou pour produire des mots

déjà appris, ER1 et ER2 ont découpé leurs mots en syllabes dans la majorité des cas. Cela corrobore bien les observations perçues lors du visionnement audiovisuel des entretiens métacognitifs qui exposent les enfants alors qu'ils chuchotent des syllabes ou qu'ils murmurent le son de certaines lettres.

La deuxième stratégie mise en profit par ces élèves fait appel à la mémoire. Lorsque les mots rencontrés ont déjà été appris, il arrive que ER1 et ER2 mentionnent se référer à leur lexique orthographique mémorisé. Par contre, plusieurs des mots écrits par cette stratégie se sont avérés erronés. Par exemple, ER1 a écrit « Aisequ » et « seuseu » au lieu de *Est-ce que* et *yeux*, alors que ER2 a remplacé *yeux*, *rue* et *cœur* par « sieu », « rux » et « coeu ». Cela témoigne donc des difficultés qui peuvent être engendrées lorsque les mots sont mal mémorisés ou lorsque les enfants pensent être capables de les écrire en utilisant les phonèmes et les graphèmes appris en classe.

La troisième stratégie métacognitive employée par ER1 et ER2 concerne l'application d'une règle de grammaire. Il importe néanmoins de mentionner que cette stratégie n'est jamais utilisée seule. En fait, elle est soit combinée au traitement phonologique ou à la mémoire, pouvant même être regroupée à ces deux stratégies cognitives. Seulement, les règles mentionnées par les enfants ne sont pas toujours appropriées au contexte et au mot rencontré. Par exemple, ER1 et ER2 font référence à la règle d'emploi de la lettre s pour écrire le mot *yeux*, alors que cette lettre n'est pas présente dans ce mot.

Finalement, les deux élèves à risque exploitent la référence par analogie à un autre mot qu'à cinq reprises. Par contre, cette stratégie se voit combinée à une autre, en particulier la stratégie syllabique et la stratégie mnémonique. Toutefois, les habiletés stimulées par cette stratégie mènent à de bons résultats puisqu'il est possible d'observer que ER1 a pensé au t de *chocolat* grâce à *chocolaté*, tandis que ER2 a noté le [ch] de *chien* en songeant à *chat*.

3.1.2 Les élèves forts

Contrairement aux élèves à risque, la stratégie métacognitive préconisée n'est pas la même pour les deux élèves forts. EF1 utilise majoritairement sa mémoire pour orthographier les mots, tandis que EF2 emploie le traitement phonologique dans la plupart des cas. Inversement, la deuxième stratégie sollicitée par EF1 est le traitement phonologique, alors que EF2 a recours à sa mémoire.

La référence par analogie à un autre mot est la troisième stratégie employée par ces élèves. Par contre, cette stratégie se voit encore une fois combinée au traitement phonologique ou au recours à la mémorisation. Cela dit, l'usage de cette stratégie semble être efficace puisque les termes orthographiés sont bien écrits. Par exemple, EF1 réfère à chameau et à tête pour composer *chapeau* et *fête*, quant à EF2, elle pense à sœur et à Camille pour produire *cœur* et *famille*.

Quant à l'application d'une règle de grammaire, les enfants ont eu recours à cette stratégie métacognitive qu'à six reprises, et ce, en la combinant à d'autres stratégies. Généralement, les règles citées relèvent bien du contexte, mais il arrive qu'elles ne soient pas appropriées. Par exemple, EF2 mentionne la règle du pluriel pour justifier l'écriture de *les* : « J'ai pas mis le s avant le e parce que ça va faire un autre mot, pis je ne sais pas c'est quoi. Pis en plus, c'est *les*. Ça en fait beaucoup faque j'ai mis le s après. »

3.1.3 Comparaison des stratégies entre les deux groupes d'élèves

Afin de ressortir les différences et les ressemblances observées entre nos deux groupes d'élèves, nous avons rassemblé les résultats recueillis dans le tableau 6 suivant. Par la suite, nous avons spécifié les détails prépondérants en expliquant les raisons qui motivent les différences et les ressemblances que nous avons retenues.

Comme nous venons de le mentionner, le tableau 6 résume les principales caractéristiques dénotées pour chacune des stratégies métacognitives telles que le traitement phonologique, le traitement mnémonique, la référence par analogie à un autre mot et l'application d'une règle grammaticale. Il dévoile ainsi les faits marquants

rattachés aux élèves forts et aux élèves en risque, en prenant soin de dévoiler les comparaisons les plus intéressantes.

Tableau 6

Comparaison des faits observés au niveau des stratégies métacognitives

Stratégies	Élèves forts	Élèves à risque
Traitement phonologique	<ul style="list-style-type: none"> • Ils font appel à cette stratégie lorsque le mot à écrire n'a pas été mémorisé antérieurement. • Ils l'emploient pour les mots composés d'une seule syllabe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ils font appel à cette stratégie lorsque le mot à écrire n'a pas été mémorisé antérieurement, ce qui motive un recours plus fréquent de cette façon de faire pour ces élèves.
Traitement mnémonique	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation de cette stratégie est nommée plus souvent chez les élèves forts. • Ils y recourent même pour des mots lus quelque part, sans qu'ils aient fait l'objet d'un apprentissage. 	Ils utilisent cette stratégie, mais la précision est plus faible que celle des élèves forts.
Référent (analogie)	Les élèves forts y recourent plus fréquemment.	Les élèves en difficulté y recourent moins fréquemment.
Application des règles grammaticales	<ul style="list-style-type: none"> • Les règles citées ne sont pas toujours adéquatement. • Les règles définies sont souvent associées qu'à une seule lettre (ex. lettre muette). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les règles citées ne sont pas toujours adéquatement. • Les règles définies sont souvent associées qu'à une seule lettre (ex. lettre muette).

Notamment, tous les enfants ont utilisé du traitement phonologique pour écrire les mots nouveaux ou pour vérifier l'orthographe des termes incertains. Cette stratégie semble même instinctive chez les élèves qui nous répondaient spontanément « Ben, j'ai fait mes syllabes! », comme si le recours à cette stratégie était d'une évidence même, et ce, malgré le fait qu'elle ne soit pas nécessairement maîtrisée de tous. En effet, le traitement de la syllabe comporte son lot de confusions pour les élèves en difficulté qui

ignorent parfois la graphie à utiliser ou la segmentation à apposer sur leur mot. Par exemple, pour écrire *cerise*, ER1 a noté la syllabe [se] pour débiter le mot, alors qu'il ne savait pas comment segmenter le mot *cœur*, qu'il a finalement orthographié « qucoure » en considérant qu'il devait inscrire trois syllabes. Voyant cela, nous percevons que la principale différence entre nos deux groupes est associée au niveau des connaissances phonologiques de chaque élève, plus précisément, nous percevons que les habiletés liées à la conscience phonologique ne sont pas maîtrisées par tous les enfants observés.

Or, la différence la plus marquée entre les deux groupes d'élèves est le recours à la mémoire, pouvant avoir été influencée par l'envergure différente du bagage de mots de chacun des enfants, de même que par les expériences personnelles qu'ils ont vécues. Effectivement, cette stratégie métacognitive a été grandement sollicitée par les élèves forts qui ont orthographié, sans difficulté, les mots issus de leur lexique mémorisé. Cette affirmation ne s'avère pas aussi vraie pour les élèves en difficulté, puisque le recours à leur mémoire les a amenés à commettre plusieurs erreurs orthographiques. Par exemple, ER1 a écrit « Aisequ » au lieu de *Est-ce que* en dépit de sa mémoire. Considérant les observations recueillies, nous pensons que la qualité entourant la mémorisation des mots est un enjeu majeur dans les performances orthographiques de nos scripteurs caractérisant ainsi les performances de EF1 et EF2.

Par ailleurs, la référence par analogie à un autre mot est un moyen efficace pour orthographier les termes, plus fréquemment mis à profit par les élèves forts que par les élèves en difficulté. Néanmoins, par cette stratégie, les enfants obtiennent des résultats intéressants et sont plus confiants de leur réponse. Par exemple, EF2 a simplement précisé qu'elle avait écrit *cœur* en songeant à « sœur » et qu'elle a donné comme explication « Parce que c'est des mots jumeaux ». Contrairement aux trois autres stratégies métacognitives, la seule distinction perçue entre nos deux groupes d'élèves réside sur la fréquence d'usage de cette stratégie, qui démontre bien que le bagage de mots des élèves forts est plus important que celui des élèves à risque. Plus précisément, EF1 et EF2 ont utilisé cette stratégie plus souvent que ER1 et ER2. Pour ce qui est de la qualité des références, elle est similaire dans les deux cas.

Quant à l'application des règles grammaticales, cette stratégie s'associe généralement à une lettre plutôt qu'à un mot. Certes, déjà en première année, les élèves en difficulté et les élèves forts ont recours à des règles apprises explicitement pour orthographier leur mot. Nous observons toutefois que ces règles ne sont pas toujours employées aux bons endroits et qu'elles sont parfois appliquées maladroitement. Or, ces élèves en sont au commencement de leur apprentissage et il est évident que la méprise fait partie de leur processus de développement. Par contre, les erreurs commises à ce niveau sont principalement liées aux élèves en difficulté, mais s'observent également chez nos élèves forts. Notamment, ER1 et ER2 n'appliquent pas comme il se doit la règle d'emploi de la lettre s qu'ils tentent d'associer au mot *yeux*, alors que EF2 explique qu'il faut mettre un t à *animaux* pour éviter que les lettres de s'échappent : « Parce que ma mère m'a expliqué quelque chose, y'a toujours d'autres lettres après les mots comme oiseau c'est un x, pis des t, des s, des e, pis des r, pis c'est ça ». Conséquemment, la différence entre la qualité des règles appliquées par les élèves forts et celles des élèves en difficulté est minime. EF1 et EF2 sont plus habiles, mais ER1 et ER2 ne sont pas loin derrière eux.

3.2 L'interprétation des résultats

La présentation et l'analyse des résultats ont permis de percevoir les stratégies mises à profit pour l'ensemble des élèves et d'en extraire les particularités. En ce sens, les paragraphes suivants mettent en lumière les faits saillants de notre étude et l'interprétation que nous en faisons.

3.2.1 La mémoire

Compte tenu des faits perçus dans l'analyse des résultats, nous pouvons énoncer que la mémoire joue un rôle important sur les performances en écriture orthographique, d'où l'importance d'enseigner différents termes orthographiques aux enfants. Ce constat rejoint celui de Stanké, Flessas et Ska (2008, 2009) qui stipule que la mémoire a une grande incidence sur le niveau de connaissances orthographiques, donc sur l'identification et la production de mots. En comparant les stratégies décrites par les

élèves, il est évident que la mémoire aide à orthographier les mots appris ou rencontrés en situation de lecture. Elle permet également de se référer à des mots de même famille ou de consonances similaires. Sans oublier qu'elle facilite l'application de règles grammaticales apprises. Globalement, le recours à la mémoire est un outil efficace pour orthographier les mots, qu'ils soient nouveaux ou connus. Cette stratégie influence grandement le niveau de performance des élèves et motive plusieurs de leur réussite. Par le fait même, elle s'avère une des stratégies métacognitives permettant de distinguer les élèves forts des élèves en difficulté.

3.2.2 *Le traitement phonologique*

D'un autre côté, le traitement phonologique semble la stratégie la plus convoitée par les enfants pour écrire les mots. En effet, même si la mémoire est mise à profit pour orthographier un mot, il arrive fréquemment qu'une vérification soit réalisée à l'aide de la correspondance syllabique. Or, comme les élèves en difficulté commettent des méprises phonétiques ou qu'ils semblent avoir oublié certaines syllabes, les termes qu'ils orthographient sont empreints d'erreurs. De là, une différence se dresse entre nos deux catégories d'élèves. Selon les observations recueillies par notre étude, les élèves forts connaissent bien la phonétique, ce qui les rend habiles dans la manipulation des sons, des lettres et des phonèmes. Par contre, comme ces fonctions littéraciques ne sont pas entièrement maîtrisées chez nos élèves en difficulté, leur écriture en est clairement influencée. Considérant ce fait, nous croyons que la distinction observée entre nos deux groupes s'allie au niveau des connaissances qu'ils ont à propos de la syllabe et de leur capacité à les exploiter dans un contexte d'écriture. Ce constat justifie les propos tenus par Sprenger-Charolles, Siegel et Bonnet (1998) et Stanovich (2000) qui stipulent que le développement des habiletés phonétiques chez les élèves du préscolaire et du primaire est un enjeu important pour leur réussite.

3.2.3 *Les autres stratégies métacognitives*

L'application d'une règle de grammaire et la référence par analogie à un autre mot sont les deux autres stratégies métacognitives employées par les enfants pendant

l'expérimentation. Toutefois, leur emploi est moins fréquent et ils sont généralement combinés au traitement phonologique ou à la mémoire.

Par ailleurs, le recours à l'effet d'analogie pour orthographier un terme précis semble une stratégie efficace pour les élèves forts autant que pour les élèves en difficulté. Par contre, comme ces derniers semblent avoir un lexique mémorisé moins volumineux, il va de soi que le recours à cette stratégie s'en voit influencé. Ainsi, les élèves forts mettent fréquemment les mots en relation, ce qui facilite leur tâche d'écriture de mots et qui accroît leur performance orthographique.

Quant aux règles de grammaire, leur application souvent erronée et maladroite démontre qu'elles ne sont pas encore comprises et maîtrisées entièrement par nos sujets. Contrairement aux autres stratégies, les différences entre nos élèves forts et nos élèves en difficulté ne sont pas très distinctes. Néanmoins, nous pensons qu'au fil des ans, cette stratégie peut motiver des résultats bien différents puisqu'à cet âge, les enfants n'en sont qu'à leur premier acquis, ce qui caractérise bien nos observations.

4. EN RÉSUMÉ

Les résultats de notre expérimentation nous ont conduits à distinguer que les représentations orthographiques des élèves forts diffèrent de celles des élèves à risque au niveau de la fréquence d'utilisation et de l'efficacité des stratégies métacognitives employées. Vraisemblablement, la mémoire est un facteur influent sur la compétence orthographique puisque les élèves forts s'y réfèrent en premier, donc plus fréquemment que les élèves en difficulté. Cette conclusion corrobore bien les commentaires de Stanké, Flessas et Ska (2008, 2009) et Saint-Laurent (2008) à l'effet que cette stratégie cognitive est au centre de l'apprentissage de l'orthographe et qu'elle caractérise un grand nombre d'écritures de mots. Aussi, les résultats recueillis nous ont permis d'observer que les connaissances phonologiques et syllabiques sont de précieux atouts en orthographe, car les enfants commettent généralement des méprises en raison d'un son oublié ou mal mémorisé, ce qui s'est produit davantage chez ceux en difficulté. Quant aux références analogiques à d'autres mots et aux règles grammaticales appliquées, peu de différences

existent entre nos deux groupes en dehors de la fréquence d'utilisation. En ce sens, les enfants forts ont un lexique mémorisé plus développé que les enfants en difficulté ce qui les encourage à s'y référer davantage lors de l'écriture d'un mot. Finalement, nous pouvons affirmer que David (2003) tenait des propos véridiques lorsqu'il stipulait que l'enfant pose des actions, logiques et raisonnées, qu'il est capable de justifier et d'expliquer puisque notre entretien métacognitif s'est vu clairement représentatif de cet énoncé par les riches dialogues partagés avec nos participants.

5. NOS RECOMMANDATIONS

À la lumière de nos lectures et de notre expérimentation, de même qu'en réponse au troisième objectif de notre étude, nous croyons pertinent de soumettre quelques recommandations pouvant faciliter la réussite en écriture de mots chez les élèves de première année.

5.1 Développer la conscience phonologique

Tout d'abord, l'enseignement et l'entraînement au niveau de la conscience phonologique s'avèrent des pratiques stimulantes pour aider les élèves à bien exploiter le traitement phonologique. Comme les principales méprises orthographiques commises lorsque l'enfant écrit son mot en utilisant les correspondances graphèmes-phonèmes sont liées à une méconnaissance phonologique ou à une erreur de segmentation syllabique, il importe de développer cette compétence chez les nouveaux scripteurs. À cet égard, plusieurs activités sont proposées dans la littérature pour favoriser cet apprentissage comme jouer avec la rime et l'attaque, identifier les phonèmes contenus dans un mot, isoler des syllabes dans un mot et segmenter un mot en phonèmes (Saint-Laurent, 2008).

5.2 Stimuler la mémoire

Secondement, nous pensons qu'il est grandement profitable de mettre l'enfant en contact avec le plus de mots possibles. En ce sens, EF1 nous a clairement démontré que les apprenants sont en mesure de mémoriser des mots lus ou vus en expliquant « Dans la classe, il était écrit à quelque part. » et « Ben, je l'ai déjà appris pis il était dans notre

duo-tang. » Ces propos confirment que même les termes qui ne font pas l'objet d'un enseignement explicite peuvent être enregistrés dans le lexique orthographique des enfants. Or, nous croyons que le nombre de mots mémorisés peut s'accroître considérablement par des activités d'orthographe approchées (Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Bégin, Saint-Laurent et Giasson, 2005) ou par l'écriture de la phrase du jour (Cogis, 2005) puisque les mots écrits font l'objet d'une conscientisation et suscitent une réflexion profonde sur les fondements et sur la pertinence des composantes motivant l'écriture du mot. Le travail cognitif réalisé lors de ces activités ne peut alors qu'aider à la mémorisation du terme orthographe.

5.3 L'enseignement explicite et la modélisation

Finalement, nous croyons que l'enseignement explicite et la modélisation sont des pratiques incontournables pour développer les habiletés orthographiques. En effet, l'enfant a besoin qu'on lui explique les règles grammaticales et les diverses stratégies métacognitives pour être en mesure de bien les appliquer dans ces rédactions. Nous entendons alors « Je l'avais appris avec Suzanne. » ou « Parce que ça, ma mère m'a expliqué quelque chose [...] ». Ces façons de faire peuvent également réduire le nombre de méprises commises par les enfants et leur permettre de comprendre les raisons motivant l'écriture de certains mots. Comme le souligne Bégin, Saint-Laurent et Giasson (2005), plus on consacre de temps à l'enseignement de l'orthographe en première année, plus on facilite le développement de cette compétence, ce qui a comme effet d'accroître le taux de réussite.

CONCLUSION

Les recherches empiriques actuelles témoignent de la diversité entourant les stratégies métacognitives employées par les élèves en orthographe. De plus, ces mêmes études suggèrent que l'enfant est conscient des réflexions et des actions qui motivent ses écritures, donc qu'il est capable d'expliquer et de justifier le travail cognitif caractérisant l'orthographe des mots qu'il produit. Ce sont ces propos qui ont encouragé cette recherche expérimentale qui visait à répondre à une question très spécifique : Qu'est-ce qui distingue les représentations orthographiques des élèves forts, de celles des élèves à risque, en 1^{re} année du premier cycle du primaire? De là, trois objectifs spécifiques ont été élaborés pour permettre cette distinction. Il s'agissait de 1) connaître les stratégies métacognitives utilisées par les élèves forts en orthographe d'usage dès le début de leur scolarisation, 2) de les comparer à celles préconisées par les élèves plus à risque et 3) de relever des éléments qui distinguent les élèves forts de 1^{re} année en orthographe, des élèves faibles en orthographe.

Or, les résultats recueillis au cours de l'expérimentation nous ont permis d'observer des différences entre nos deux groupes d'élèves, ce qui suggère l'influence de certaines stratégies au niveau de la maîtrise orthographique. D'une part, les explications recueillies illustrent que les élèves forts ont une meilleure connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes, ce qui rend plus efficace leur traitement phonologique. Quant aux élèves à risque, les activités ont démontré qu'ils ignorent encore plusieurs syllabes connues par les élèves forts, ce qui laisse place à une importante distinction entre nos deux groupes. D'une part, les faits perçus démontrent que les élèves forts mémorisent davantage de mots que les élèves en difficulté, ce qui facilite leur tâche scripturale. En ce sens, leur lexique de mots connus est plus développé que celui des élèves à risque. Quant à ces derniers, le recours à leur mémoire leur joue parfois des tours puisque les mots qu'ils ont mémorisés sont souvent empreints de méprises. Nous pouvons donc affirmer que la qualité des termes mémorisés diffère pour nos deux groupes d'élèves. Finalement, nous distinguons également une différence en ce qui a trait à la référence à d'autres mots, donc à l'effet d'analogie. En effet, les élèves

forts réfèrent fréquemment à d'autres mots connus pour orthographier leur terme, ce qui n'est pas le cas pour les élèves en difficulté.

Par ailleurs, nous sommes conscientes des limites de notre étude. Certes, les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés, étant donné le nombre restreint de participants et le fait qu'un seul milieu ait été interrogé. Toutefois, les conclusions engendrées peuvent susciter un nouveau questionnement et motiver une prochaine étude plus approfondie. Malgré tout, il est certain que les résultats auront comme effet d'influencer des interventions efficaces à mettre en place auprès de ces jeunes apprenants pour accroître leur réussite scolaire et la maîtrise des habiletés permettant l'écriture de leurs mots.

En définitive, ce projet de recherche nous a permis de mieux comprendre comment les élèves de première année arrivent à orthographier les mots, de même que les stratégies à développer chez les scripteurs en difficulté. Ayant maintenant une idée des stratégies métacognitives déployées par ces élèves, nous nous questionnons maintenant à savoir quelles pratiques pourraient faciliter le développement de ces stratégies et comment nous pourrions enseigner précocement aux élèves ces stratégies métacognitives pour les sensibiliser aux bienfaits de leur utilisation. De plus, nous nous interrogeons à savoir si les élèves des cycles supérieurs emploient les mêmes stratégies, pour finalement songer aux interventions à instaurer pour soutenir les élèves qui ont de la difficulté à mémoriser les mots et les sons. Conséquemment, ces interrogations pourraient conduire à de prochaines études plus approfondies pour enrichir nos connaissances et soutenir l'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amédéo, D. (2009). *Apports de la recherche à la qualité de l'enseignement*. Paris: Éditions Publibook.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin (1^{re} éd. 1996).
- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches et éducations, 1*, 81-105.
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée, VIII*(1), 107-120.
- Bégin, C., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale. *The Canadian journal of applied linguistic, 8*(2), 147-166.
- Bézu, P. (2010). La remédiation en orthographe : étude d'un cas. *Carrefour de l'éducation, 29*, 113-130.
- Bromley, K. (2007). Best practice in literacy assessment. In Gambrell, L.B., Morrow L.M. et Pressley, M. (dir.), *Best practices in literacy instruction* (p.243-263). New York: The Guilford Press.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie, 148*, 75-87.
- Carrières, A., Cormier, D., Dupont, C. et Poirier-Viau, L. (2006). *Astuce et compagnie*. Anjou: Les éditions CEC.
- Catach, N. (2003). *L'orthographe* (9^e éd.). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1978).
- Charron, A. (2004). *La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois: une réflexion méthodologique*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation. 35*(3), 85-106.
- Chartrand, S-G. et Simard, C. (2000). *Grammaire de base*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave.

- Cusson, M. (2002). Une histoire de l'écriture migrante au Québec. *Spirale: Arts-Lettres-Sciences humaines*, 185, 55-56.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 137-158.
- Demont, E. et Gombert, J-É. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 1-5.
- Devonshire, V. et Fluck, M. (2010). Spelling development : Fine-tuning strategy-use and capitalising on the connections between words. *Learning and Instruction*, 20, 361-371.
- Ecalte, J. (2000). Prédiction de réussite scolaire en lecture-écriture au cycle II. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50(1), 81-86.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: A. Colin.
- Ecalte, J., Magnan, A. et Biot-Chevier, C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers, *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325.
- Evans, M.-A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S. et Page, J. (2006). Letters names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 959-989.
- Fayol, M. (2003). Les difficultés de l'orthographe. *Cerveau et Psycho*, 3, 52-55.
- Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec (CSQ). (2009). *Référence: les élèves à risque et HDAA*. Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec (CSQ).
- Foulin, J.-N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres: précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et Francophonie*, XXXIV(2), 28-54.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1990).
- Giasson, J. (2003). *La lecture: De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1995).

- Good, T.L. et Brophy, J.E. (2003). *Looking in classrooms* (9^e éd.). Boston: Allyn et Bacon (1^{re} éd. 1973).
- GRICS. (2008). *Les outils d'évaluation: l'entrevue*. Montréal: Société GRICS. Document téléaccessible à l'adresse <<http://bimenligne.qc.ca/fr/fgj/Pages/trousse.aspx>>.
- Jalbert, P. (2006). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement: Comparaison des résultats de 2000 et 2005*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Kandel, SI et Valdois, S. (2006). Syllables and functional units in a copying task. *Language and Cognitive Processes*, 21(4), 432-452.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Le Roux, Y. (2003). Comment les enfants apprennent à écrire? *Enfance et psy*, 24, 81 à 89.
- Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves présentent des difficultés d'apprentissage. *Éducation et Francophonie*, 15(2).
- Martinet, C., Valdois, S. et Fayol, M. (2003). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, 91, B11-B22.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 285-308.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école: Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2006). *Les orthographes approchées* (coll. d'A. Charron). Montréal: Chenelière Éducation.
- Morin, M-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.

- Morin, M-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Ouellette, G. et Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79, 899-913.
- Pacton, S. (2008). L'apprentissage de l'orthographe lexicale du français *In* Desrochers, A., Martineau, F. et Morin, Y.-C. (dir.), *Normes et pratiques orthographiques*. (p.331-354). Ottawa: Les Éditions David.
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (1999). L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. *In : Langue française*, 124, 23-29.
- Pasa, L., Creuset, V et Fijalkow, J. (2006). Écriture inventée: pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique. *Éducation et francophonie*, XXXIV(2), 85-103.
- Pothier, B. et Pothier, P. (2004). *ÉOLE - Échelle d'acquisition en orthographe lexicale*. Paris: Retz.
- Presley, M. (2000). What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of? *In* Kamil, Mosenthal, M.L., P.B., Pearson, P.D. et Barr, R. (dir.). *Handbook of Reading Research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, III, 545-561
- Raymond, E.B. (2004). *Learners with mild disabilities: A characteristics approach* (2^e éd.). Boston: Allyn et Bacon (1^{re} éd. 2000).
- Saint-Laurent, L. (2001). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 2002).
- Saint-Pierre, M.-C. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture: prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schatschneider, C., Fletcher, J.-M., Francis, D.-J., Carlson, C.-D. et Foorman, B.-R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Share, D.-L., (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 213-233.
- Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington (D.C.): National Academy Press.

- Sprenger-Charolles, L. (2008). Correspondances graphème-phonème et phonème-graphème: une comparaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol. In Desrochers, A., Martineau, F. et Morin, Y. C. (dir.) *Orthographe française: Évolution et pratique* (p. 213-225). Ottawa: Les Éditions David.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L.S. et Bonnet, P. (1998). Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 134-165.
- Stanké, B., Flessas, J. et Ska, B. (2008). Le rôle de la mémoire lexicale orthographique dans l'acquisition des connaissances orthographiques des enfants de maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*, 100, 326-335.
- Stanké, B., Flessas, J. et Ska, B. (2009). Effets prédictifs des connaissances orthographiques implicites chez les enfants de 5 ans sur leurs connaissances explicites ultérieures. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*, 103, 291-305.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new boundaries*. New York: The Guilford Press.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children : contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39(2), 127-138.
- Templeton, S. (2003). Spelling instruction. In Guthrie, J. (dir.). *Encyclopedia of Education* (p. 2302-2305). New York: Macmillan.
- Treiman, R., Tincoff, R. et Richmond-Welty, E.-D. (1996). Letter names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, 32, 505-514.
- Zorman, M. (1999). Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. *Rééducation phonologique*, 197, 138-157.

ANNEXE A

LISTE DE MOTS À ORTHOGRAPHER

Mots appris en début d'année	Mots appris en milieu d'année	Mots nouveaux
école (3 syllabes, son [é])	chapeau (2 syllabes, son [o])	cerise (3 syllabes, son [z], son [s])
poupée (2 syllabes, son [é], lettre muette)	yeux (1 syllabe, morphologie complexe)	monsieur (3 syllabes, morphologie complexe)
jaune (2 syllabes, son [o])	chocolat (3 syllabes, lettre muette)	éléphant (3 syllabes, son [f], lettre muette)
rue (1 syllabe, lettre muette)	cœur (1 syllabe, morphologie complexe)	sept (1 syllabe, morphologie complexe)

ANNEXE B**FICHES D'ACTIVITÉS COMPLÉTÉES PAR LES ÉLÈVES LORS DE LA
DICTÉE ET DE L'ÉCRITURE D'UNE PHRASE: PREMIÈRE ENTREVUE
MÉTACOGNITIVE**

ER1

Mon nom: _____

Je suis capable d'écrire les
6 mots qui me seront dictés.



1

l'école

2

chacun

3

se rise

4

mupé

5

seuseu



6

messu

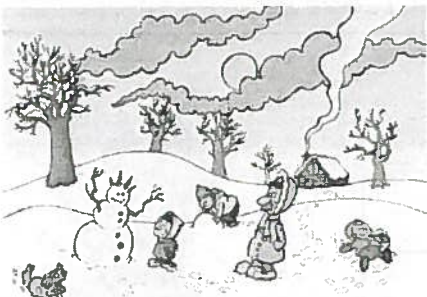
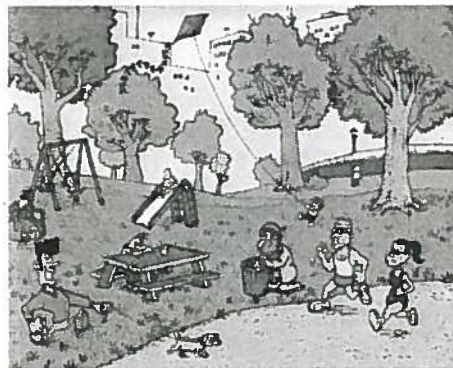
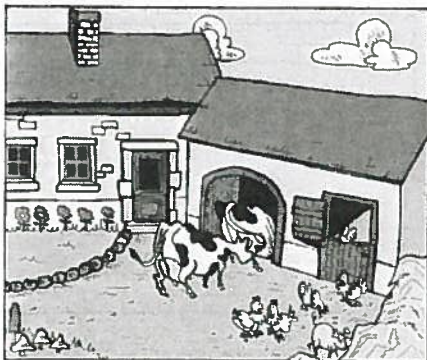


Je suis capable d'écrire une phrase complète.

Je peux m'aider des dessins pour trouver une idée!



Aisegil est cochon majo
du foin?



ER2

Mon nom: _____

Je suis capable d'écrire les
6 mots qui me seront dictés.



école

poupée

chapeau

seul



meseul

serise

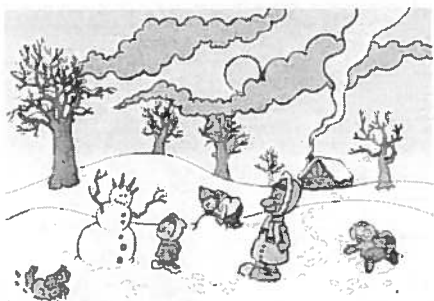
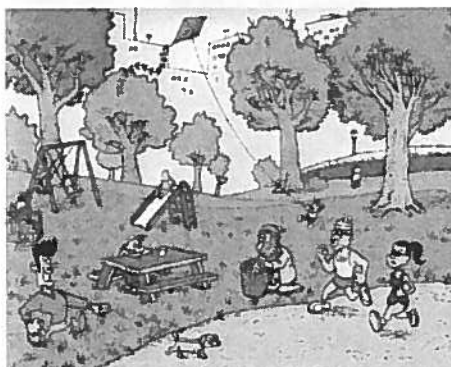
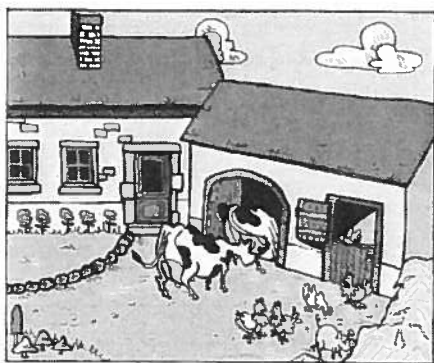


Je suis capable d'écrire une phrase complète.

Je peux m'aider des dessins pour trouver une idée!



Le mesieur pre mène son chien.



EF1

Mon nom: _____

Je suis capable d'écrire les
6 mots qui me seront dictés.

mieux



école

jeux

chapeau



cerise

poupée

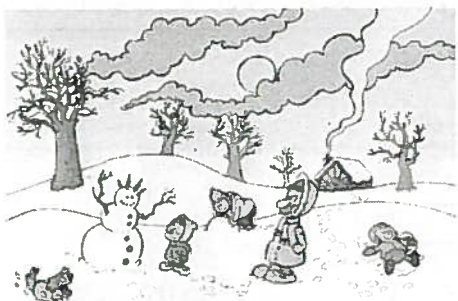
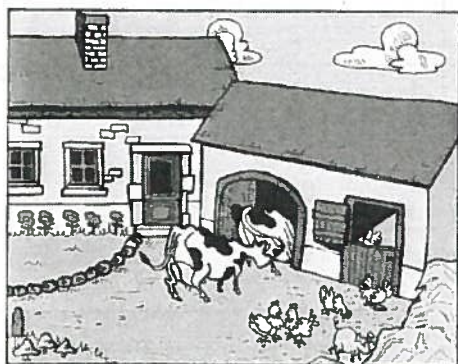


Je suis capable d'écrire une phrase complète.

Je peux m'aider des dessins pour trouver une idée!



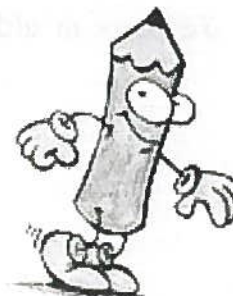
La petite fille joue dans
la maison.



EF2

Mon nom: _____

Je suis capable d'écrire les
6 mots qui me seront dictés.



écrit

chapeau

poudée

jeux

messure



cerise



Je suis capable d'écrire une phrase complète.

Je peux m'aider des dessins pour trouver une idée!



La famille a fait
un bonhomme de
neige.



ANNEXE C**FICHES D'ACTIVITÉS COMPLÉTÉES PAR LES ÉLÈVES LORS DE LA
DICTÉE ET DE L'ÉCRITURE D'UNE PHRASE: DEUXIÈME ENTREVUE
MÉTACOGNITIVE**

4 avril 2011

ER1

Mon nom: _____

Je suis capable d'écrire les
6 mots qui me seront dictés.



jean

écran

choix

rate



quatre

saute

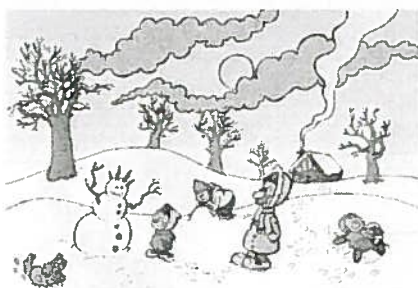
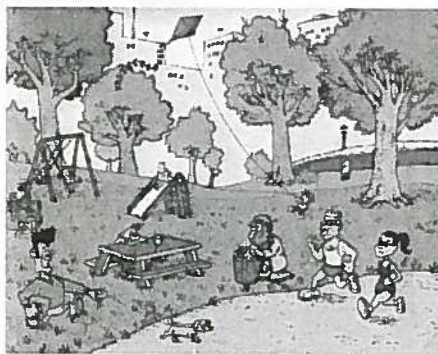


Je suis capable d'écrire une phrase complète.

Je peux m'aider des dessins pour trouver une idée!



Aidez le petit agneau velu
(à trouver de la nourriture)



4 avril 2011

ER2

Mon nom: _____

Je suis capable d'écrire les
6 mots qui me seront dictés.

jaune



cheval

éléphant

tix



cœur

set

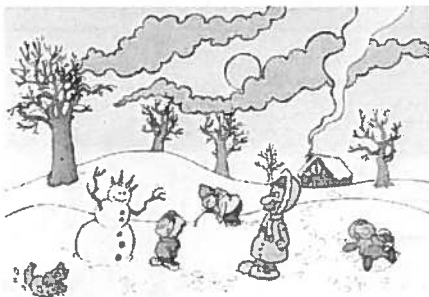
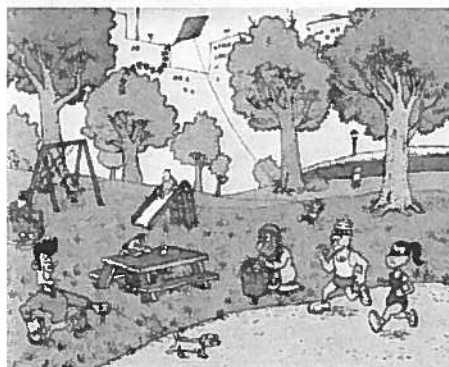


Je suis capable d'écrire une phrase complète.

Je peux m'aider des dessins pour trouver une idée!



Je m'invite avec mes amis



4 avril 2011

EF1

Mon nom: _____

Je suis capable d'écrire les
6 mots qui me seront dictés.

jaune



éléphant

chocolat

rue



cœur

sept

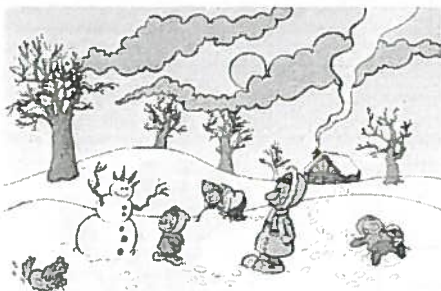
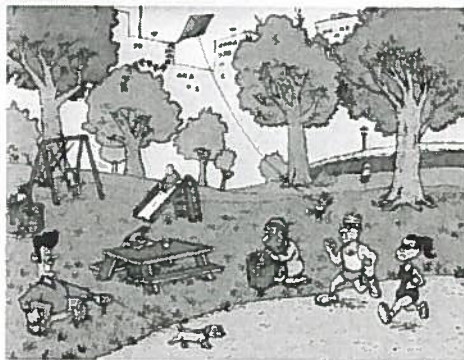
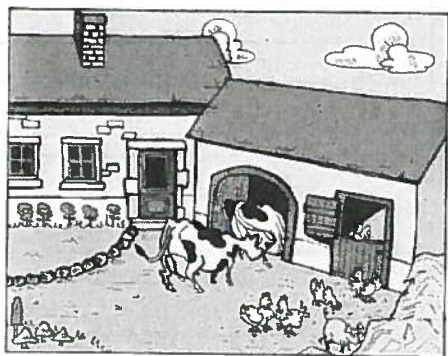


Je suis capable d'écrire une phrase complète.

Je peux m'aider des dessins pour trouver une idée!



Moi et le lapin et la
tortue et la grenouille
et l'écureuil nous faisons une fête.



4 avril 2011

EF2

Mon nom: _____

Je suis capable d'écrire les
6 mots qui me seront dictés.

jeune



éléphant

chaud

rus



coeur

zéro

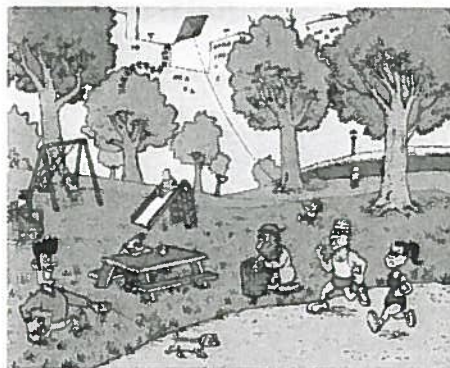


Je suis capable d'écrire une phrase complète.

Je peux m'aider des dessins pour trouver une idée!



Les animaux font
la fête



ANNEXE D**TABLEAUX PRÉSENTANT LES PHRASES COMPOSÉES PAR LES ENFANTS
ET LES STRATÉGIES EMPLOYÉES**

Tableau 7

Première phrase composée par ER1 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées.

Mots de la phrase Stratégies d'écriture	Aisequ	est	cochm	maje	du	foin	?
mot connu par l'enfant	x	x			x	x	x
syllabes			x	x			
mémoire	x	x			x	x	
réfère à un autre mot (analogie)							
applique une règle de grammaire			x				x

Phrase composée
Aisequ est cochm majeure du foin?

Tableau 8

Deuxième phrase composée par ER1 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées.

Mots de la phrase Stratégies d'écriture	Aïsec (Est-ce que)	le	pet (petit)	agçon (garçon)	veu (veut)	boir (boire)	svaire (son verre)	de	lait	?
mot connu par l'enfant	x	x		x				x		x
syllabes		x	x	x	x	x	x		x	
mémoire	x							x		x
réfère à un autre mot (analogie)							x		x	
applique une règle de grammaire				x						x
Phrase composée <i>Aïsec le pet agçon veu boir svaire de lait?</i>										

Tableau 9

Première phrase composé par ER2 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées.

Mots de la phrase Stratégies d'écriture	Le	mesieu (monsieur)	pre mène (promène)	son	chien.
mot connu par l'enfant	x			x	x
syllabes	x		x	x	x
mémoire					
réfère à un autre mot (analogie)		Réfère à la 1 ^{re} activité.			x
applique une règle de grammaire					
Phrase composée <i>Le mesieu pre mène son chien.</i>					

Tableau 10

Deuxième phrase composée par ER2 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées.

Mots de la phrase Stratégies d'écriture	Je	me	balance (balance)	avec	mest	sami. (amis)
mot connu par l'enfant	x	x		x	x	x
syllabes	x	x	x		x	x
mémoire		x		x	x	x
réfère à un autre mot (analogie)						
applique une règle de grammaire	x		x			
Phrase composée <i>Je me balance avec mest+ sami.</i>						

Tableau 11

Première phrase composé par EF1 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées.

Stratégies d'écriture \ Mots des dictées	La	petite	fille	joue	dans	la	maison.
mot connu par l'enfant	x				x	x	x
syllabes	x	x	x			x	
mémoire	x			x	x	x	x
réfère à un autre mot (analogie)							
applique une règle de grammaire							
Phrase composée <i>La petite fille joue dans la maison.</i>							

Tableau 12

Deuxième phrase composée par EF1 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées.

Mots des dictées												
Stratégies d'écriture	Moi	et	le	lapin	la	tortue	grenouille	l'écureuil (lcureuil)	nous	faisons (faisons)	une	fête.
mot connu par l'enfant	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
syllabes	x		x	x	x	x	x			x		
mémoire		x				x	x	x	x			
réfère à un autre mot (analogie)							x	x		x	x	x
applique une règle de grammaire												
Phrase composée												
<i>Moi, et le lapin et la tortue et la grenouille et l'écureuil nous faisons une fête.</i>												

Tableau 13

Première phrase composé par EF2 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées.

[illegible]

Tableau 14

Deuxième phrase composée par EF2 et stratégies d'écriture qui y sont rattachées.

Mots de la phrase Stratégies d'écriture	Les	animaut (animaux)	font	la	fête	!
mot connu par l'enfant	x	x	x	x	x	x
syllabes		x		x	x	
mémoire	x		x			x
réfère à un autre mot (analogie)					x	
applique une règle de grammaire	x	x				x
Phrase composée <i>Les animaut font la fête!</i>						

